SPRAWY PEDAGOGICZNE

DODATEK DO „ŻYCIA KRZEMIENIECKIEGO"

ROCZNIK 1935 ROK IV

TREŚĆ ZESZYTU:

Cena oddzielnego zeszytu 1.20 zł.

SPRAWY PEDAGOGICZNE

DODATEK DO „ŻYCIA KRZEMIENIECKIEGO"

ROCZNIK 1935 ROK IV.

J. FALKOWSKA.

WARUNKI ISTNIENIA SAMORZĄDU UCZNIOWSKIEGO W SZKOLE.

Referat wygłoszony na zebraniu dyskusyjnem nauczycieli m. Krzemieńca.

W zagajeniu dyskusji, którego mam dokonać, nie zamierzam ujmować przepisów dla prowadzenia samorządu szkolnego; moim celem na dziś jest — jako wstęp do zagadnień samorządu — poruszenie sprawy warunków, w których samorząd w szkole powstać może; warunków tak ze strony młodzieży, jak i nauczycieli, nietylko opiekunów samorządu, lecz wogóle wszystkich nauczycieli, całego zespołu życia szkolnego.

Opierać się będę nie na teoretycznych przesłankach, ani na studjach zagadnień samorządowych w szkole, lecz na doświadczeniach, poczynionych na terenie szkół Liceum Krzemienieckiego.

Postawmy najpierw pytanie; jakie pobudki powodują nami, gdy chcemy wprowadzić samorząd uczniowski do szkoły, z jakich potrzeb wyrastają nasze zamierzenia w tym kierunku? (Wykluczam tu oczywiście pobudki snobistyczne — wzgląd na panującą po tym względem modę i chęć niepozostania w tyle poza innemi szkołami.)

Jasnem jest, że w przeciwieństwie do szkoły dawnej, gdzie uczeń był biernym odbiorcą podawanej przez nauczyciela wiedzy i wykonawcą zarządzeń dyrektora i wychowawcy, — pedagogika współczesna żąda dopuszczenia ucznia do większej samodzielności i aktywności zarówno w dziedzinie intelektualnej jak i woluntarnej. Podobnie jak w sferze nauczania tryumfuje dziś (przynajmniej teoretycznie) szkoła pracy,*)— tak też wychowywać pragniemy przez czyn nietylko nakazany, lecz także świadomy i dobrowolny.

Przez samorząd młodzieży będziemy rozumieli wychowanie oparte na wydobywaniu z jednostek w sposób organiczny, naturalny sił du-

*) „...w której praca umysłowa jest pracą osobistą, nie opierającą się na dogmatycznej wiedzy, uzyskanej z zewnątrz, lecz na wiedzy, zdobytej przez umysł organicznie, od wewnątrz na zewnątrz" (Ferrière)

chowych i pomnażania ich przez to, że młodzież ma możność współ tworzenia swego życia zbiorowego i jednostkowego, wkładania weń swych myśli i uczuć, swej inicjatywy, z drugiej zaś strony ponosi zań w pewnej mierze odpowiedzialność.

A więc młodzież dopuszczona jest do urządzania sobie klasy pod względem estetycznym; dba sama o porządek w klasie i potrzebne do nauki przybory, rozdziela między swych członków funkcje, potrzebne do czuwania nad sprawami porządkowemi i nad życiem zespołu; inicjuje i organizuje uroczystości własne lub całej szkoły, zabawy, wycieczki, prace społeczne wewnątrz i nazewnątrz szkoły, organizuje samopomoc materjalną. Wreszcie— to co jest najważniejsze — posiadając ambicje zespołu, sama troszczy się o podniesienie poziomu umysłowego i moralnego swych członków, organizując wzajemną pomoc w nauce, pogadanki na tematy, dotyczące życia swej zbiorowości lub zagadnień natury etycznej, społecznej i innych, wypowiadając się na te tematy we własnej prasie i przez nią urabiając oblicze swej zbiorowości; w razie potrzeby likwidując we własnym zakresie wewnętrzne zatargi i zajmując stanowisko wobec wykroczeń ze strony kolegów.

Nie mam intencji wymieniania wszystkich możliwych form, w jakich przejawia się samorząd, bo one są nieograniczone, zależne od zespołu uczniów, od opiekuna, od warunków szkolnych i miejscowych.

W jakiejże mierze powodzenie samorządu i sama możność jego istnienia zależy od warunków szkolnych? Czy wolno jest „zrobić“ samorząd na podstawie decyzji a priori powziętej?

W mojem przeświadczeniu samorząd musi się opierać z jednej strony na zgranym zespole i wysiłku grona szkolnego, z drugiej strony na dojrzałości zespołu klasowego. Klasa może dostać pozwolenie na samorząd, jeżeli wykazuje dostateczną karność, czyni zadość choćby elementarnym wymogom porządkowym, wykazuje pewną inicjatywę i wolę do pracy, szacunek i zaufanie do przełożonych, a zwłaszcza łączy ją szczery stosunek z bezpośrednim opiekunem. Samorząd w rękach młodzieży warcholskiej, złośliwie niekarnej, lub też zupełnie biernej i leniwej może być nietylko wypaczeniem idei samorządu, lecz niebezpiecznem polem do przejawów wygórowanej ambicji ze strony jednostek, źródłem dezorganizacji a nawet demoralizacji. Pragnienie posiadania samorządu musi ponadto wypłynąć jako wynik sił i wartości żądających ujścia, jako objaw poczucia godności zespołowej. Najlepiej, by zawiązek samorządu wynikał z konkretnej potrzeby i tworzył się za każ dym razem w sposób swoisty.

Na terenie seminarjum i gimnazjum L. K. narastanie samorządu odbywało się samorzutnie i niezależnie od siebie w poszczególnych klasach. W pewnej chwili trudno było powiedzieć, czy samorząd istnie-

je czy też nie w Liceum: formy obejmującej całokształt jeszcze nie było, a treść już dojrzała. Dopiero życiowa potrzeba z okazji jakiejś uroczystości czy zbiorowej pracy całej szkoły wyłoniła potrzebę zebrań reprezentantów klas; odtąd systematycznie odbywają się zebrania wójtów i to nietylko dla porozumienia się, ale przekształciły się one w instytucję rządzącą. Obecnie przy organizowaniu uroczystości 15-lecia wznowienia Liceum zaszła potrzeba utworzenia ciała składającego się nietylko z wójtów klas, ale i przewodniczących organizacyj szkolnych. Zaistniała myśl. aby od jesieni to znowuż grono przekształciło się w stałą instytucję.

Inny przykład: od szeregu lat młodzież licealna schodziła się perjodycznie na zbiórki, na których dyrekcje ogłaszały swe zarządzenia, podawano młodzieży wiadomości ze świata, wygłaszano pogadanki na różne tematy. I znów w pewnym momencie uczniowie jednej z klas zgłosili projekt, aby te zbiórki były organizowane i prowadzone przez samą młodzież. Odtąd treść zbiórek wypełnia sama młodzież, stopniowo wprowadzając coraz więcej celowości i planowości w tej pracy.

Powtarzam więc: samorządu nie należy narzucać młodzieży, ani żądać od niej przyjęcia go, lecz przeciwnie dopuszczać doń, jeżeli nań młodzież zasłużyła.

Wyżej wymienione warunki są tylko pozornie skierowane w stronę młodzieży. Są to w rzeczy samej warunki stawiane opiekunowi klasy i duchowi szkoły. Zarówno przygotowanie odpowiedniej dla umiejętności rządzenia się samym karności, poczucia odpowiedzialności, jak i zaufania i szczerości — leżą w rękach nauczyciela, którego trud paroletni nieraz winien poprzedzać wprowadzenie samorządu.

Znacznie więcej jednak i uzdolnień i wysiłku wymaga od nauczyciela prowadzenie swej pracy wychowawczej przy istnieniu samorządu, choć ludziom zupełnie nie wnikającym w życie szkoły zdawałoby się, że samorząd odciąża nauczyciela. Podobnie po wprowadzeniu systemu daltońskiego do szkół licealnych pytano, co robią teraz nauczyciele, skoro młodzież sama się uczy?

Na pierwszym miejscu wśród wymagań od opiekunów samorządu postawiłabym to, co jest podłożem do tej współpracy — to istotne, nie formalnie tylko założone, choć nie ślepe zaufanie nauczyciela do młodzieży. Jeżeli się obdarza młodzież prawem rządzenia sobą, to może to być jedynie wynikiem zaufania do niej. To nie wyklucza bezustannej, bacznej czujności opiekuna na wszystko, co się dzieje, a w szczególności na błędy popełniane przez młodzież; przeciwnie — wymaga wzmożonej czujności i gotowości pomocy zamiast dawnego nadzoru i surowej tylko egzekutywy; nie zdejmuje w żadnym szczególe z nauczyciela odpowiedzialności za zakres życia szkolnego oddanego młodzieży. Naturalnie, że

niekiedy zajdzie konieczność, aby nauczyciel zarządził coś z góry, niekiedy zawiesił uchwałę, czasem zawiesił czasowo lub rozwiązał gminę samorządową. Ale to są wydarzenia; normalnie, jeśli nie będzie zaufania, a podejrzliwe śledzenie—to taki układ stosunków da w wyniku zamiast odsłanianej w młodzieży prawości, szczerości, odwagi i godności—jeszcze gorsze zakłamanie.

Sprawą trudną dla aktywnego nauczyciela, w której musi siebie opanowywać i ograniczać, jeśli nie ma wypaczyć idei samorządu— to umiar własnej inicjatywy. O ile człowiek pozbawiony incjatywy nie może być wychowawcą i tembardziej kierować samorządem, to z drugiej strony nauczyciel nie umiejący hamować swej inicjatywy, narzucający bez ustanku dzieciom swą wolę i przytłaczający je - nie uzyska walorów spodziewanych. Samorząd działający pod komendą i przez nakazy opiekuna—to sprzeczność sama w sobie, szkodliwa fikcja. A nawet, gdy nauczyciel nie operując nakazami zasypuje dzieci nadmiarem swoich własnych pomysłów, to i tu wzrost duchowy zespołu nie może postępować od wewnątrz, swobodnie, co—jak ustaliliśmy— jest istotną wartością wychowania samorządowego. Obserwuje się nieraz w harcerstwie, w którem panuje duch samorządowy w powyższem pojęciu, następujące zjawisko: oto drużyna, na której czele stoi drużynowy energiczny, pełen inicjatywy, który sam wszystkiem zarządza, — wykazuje ogromną aktywność i ruchliwość; jest to w powszechnem mniemaniu doskonała drużyna Lecz oto drużynowy odchodzi i wszystko zamiera, bowiem w drużynie nie było istotnej, od wewnątrz idącej mocy, a tylko jej pozory.

Zdarzało mi się dostrzegać zdziwienie ze strony towarzyszących wycieczce osób, gdy spraw takich, jak wyszukanie i zorganizowanie noclegu, znalezienie koni, powzięcie decyzji w nieprzewidzianej okoliczności, nie brałam w swoje ręce, coby się zapewne przyczyniło do wzmocnienia sprężystości wycieczki, a pozostawiałam młodzieży. Zapewne przypisywano to mej niezaradności życiowej i organizacyjnej!

Ze sprawą tą związana jest cecha tak częsta zwłaszcza u młodych nauczycieli,—niecierpliwość. Chciałoby się widzieć wszystko odrazu w doskonałej postaci, zwłaszcza, że samemu by się to tak łatwo i dobrze zrobiło! Ale pamiętać trzeba, że tu nie chodzi o to, by coś było dokonane; jak np. celem jedynym wojska podczas wojny jest uzyskanie zwycięstwa. Czyny są tu środkiem wychowawczym i chodzi o to, by młodzież poprzez błędy i trud własny dochodziła do coraz wyższych szczebli wyrobienia moralnego, życiowego, organizacyjnego i t. d. Muszą organicznie wyrastać istotne wartości indywidualne i zespołowe i nie można tego przyśpieszyć. Nie zawaham się wymienić cierpliwości na jednem z pierwszych miejsc wśród cnót wychowawcy. Kto nie może, nie umie, lub nie chce być cierpliwym, niech nadal pracuje wyłącznie

nakazami i tresurą; wówczas osiągnie wyniki szybkie, lecz powierzchowne i bez głębszej wartości.

Prowadząc przez kilka lat z rzędu zespół klasowy w charakterze wychowawczyni, a widząc tyle chamstwa duchowego, kryjącego się pod zewnętrznem „dobrem wychowaniem", odważyłam się na próbę nie musztrowania młodzieży pod względem kultury obejścia i form towarzyskich, pragnąc, by one przyszły jako wynik wzrostu i kultury wewnętrznej. Niejednokrotnie ogarniały mnie wątpliwości co do słuszności obranej drogi; lecz wyniki przeszły wszelkie oczekiwania pod względem uzyskanej ostatecznie szlachetności i subtelności stosunku do ludzi.

Jeszcze jeden błąd, wręcz przeciwny do poprzedniego popełniony często, jeśli chodzi o ingerencję nauczyciela w sprawy zespołu klasowego, a także i osobiste Podobni jesteśmy do wielu matek, które żądają posłuszeństwa córki jeśli chodzi o suknię, którą ma włożyć, a odmawiają swej rady, gdy chodzi o wybór zawodu lub małżeństwo, twierdząc, że to jest rzecz osobista, do której się wtrącać nie chcą.

Otóż odwrotnie: dawajmy jaknajwiększą samodzielność młodzieży w rzeczach drobniejszych, w których da sobie sama radę ale niech czuje że w sprawach trudnych, w których sobie poradzić nie potrafi, znajdzie zawsze radę i wsparcie opiekuna.

I jeszcze w jednej sprawie nosi pomoc opiekun gronu kierowniczemu samorządu: w egzekutywie, jeśli ta szwankuje. Jest bowiem rzeczą paczącą charaktery, jeśli się swych własnych postanowień, zarządzeń i praw nie wykonuje. A wiemy że mądra egzekutywa jest może najtrudniejszą rzeczą przy rządzeniu i w tem opiekun dopomóc musi.

Nie może również opiekun pozostać bez wpływu na powierzanie poszczególnym jednostkom czynności w samorządzie. Dzieci skłonne są do sugestji zbiorowej i wybierają zazwyczaj wciąż te same jednostki do pełnienia różnych funkcyj. Do opiekuna należy troska o to, by czynny udział w życiu samorządowem brały wszystkie jednostki i wszystkie przez właściwy przydział czynności odnajdywały siebie i rozwijały się.

W ten sposób opiekun samorządu jest tą siłą nieciążącą, a jednocześnie zawsze obecną i silnie wpływającą na zespół.

Rzecz oczywista, że najidealniejszy wychowawca nie osiągnie rezultatów w pracy samorządu, jeśli będzie osamotniony. Musi tu -współdziałać zgrany zespół szkolny swą postawą i szkoła całym swym torem. Jeśli tego niema, to bodaj że lepiej, by samorządu nie było. Młodzież bowiem przyzwyczajona do zaufania i poszanowania w niej godności ludzkiej dotkliwie i boleśnie odczuwa podejrzliwość i lekceważenie któregoś z nauczycieli. Przyzwyczajona do krytycyzmu i do samodzielnego i świadomego układania życia zbiorowego będzie się rewolto-

wać wobec nauczyciela nawykłego do kierowania gromadą jedynie bezwzględnemi nakazami. Jeśli jeden z nauczycieli przyzwyczaja do szczerości, a drugi wymaga konwencjonalnego posłuszeństwa — znów wydarzy się ciężki konflikt. W tym sensie całe otoczenie szkolne, nie wyłączając woźnych powinno być zgrane w jedną całość.

Opierając się na tem, co mówiłam, wysuwam tezy:

1 Można skutecznie wychowywać bez samorządu szkolnego, jeżeli niema jeszcze warunków tak ze strony wyrobienia młodzieży, jak i zgrania grona szkolnego; jeżeli niema zrozumienia i uznania w gronie nauczycielskiem do tej formy pracy — samorząd będzie tylko formalny, będzie fikcją, a nawet może być szkodliwym; uważam, że lepiej go jeszcze nie wprowadzać.

2) Jeżeli istnieją warunki do wprowadzenia samorządu, należy go traktować jako ciąg dalszy wychowania, doskonalszy jego etap pozwalający, na osiągnięcie walorów takich, jakie bez niego nie dadzą się osiągnąć.

Walory te podlegają na tem, że samorząd:
1⁰ wydobywa na jaw przyrodzone uzdolnienia w stopniu większym, aniżeli to może być osiągnięte bez samorządu;

2⁰ wyrabia w większej mierze szczerość, odwagę swych sądów i postępowania;

3⁰ zmusza do zajęcia stanowiska w wydarzeniach życiowych;

4⁰ uczy zaradności, daje wiarę w swoje siły, wyrabia odpowiedzialność za podjęte obowiązki, wyrabia zamiłowanie do pokonywania trudności, a jednocześnie cenienia trudu związanego z każdą pracą — fizyczną, organizacyjną, wychowawczą, przyzwyczaja do dawania, nietylko do brania;

5⁰ daje radość pracy twórczej i wolności;

6⁰ uczy żyć i pracować zespołowo, wytwarza przywiązanie do swej gromady klasowej i całej szkoły, poczucie godności i solidarności zespołu. Tem samem jest najlepszą szkołą wychowania obywatelskiego.

Kończąc stwierdzam, że praca wychowawcza przy pomocy samorządu jest trudna, zwłaszcza w początkach pracy z daną gromadą, jednak daje wyniki niezastąpione, a w rezultacie wiele radości i szczęścia dla opiekujących się samorządem.

Dr. WITOLD LEMIESZEWSKI

ŁAWY SZKOLNE

M o t t o: "Zarząd Gminy wykonał 70 ławek zbliżonych do typu ministerjalnego"
(Z niedoszłej dyskusji)

Zaopatrzenie szkół w ławy, ten najistotniejszy sprzęt szkolny,—jest zagadnieniem, wymagającem przemyślenie i planowości w wykonaniu, gdyż inaczej można wejść na manowce, z których trudno będzie przez dłuższy czas wybrnąć.

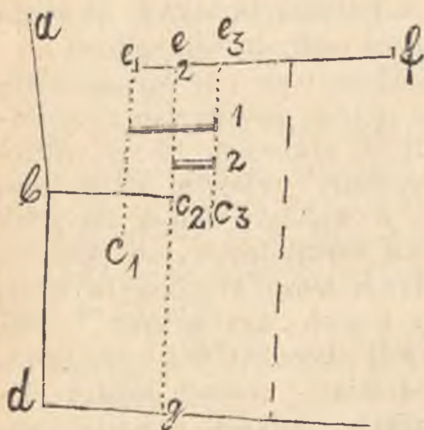
Ława jest sprzętem, bądźcobądź długowiecznym, wszak niejedna ława rosyjska przetrwała wojnę światową i do dzisiejszego dnia jest w użyciu, mimo że do tego celu bynajmniej nie nadaje się. Następnie: ława jest terenem, na którym dziecko spędza długie godziny lekcji, mając ograniczoną swobodę ruchów, zachowując określoną pozycję: to znaczy przymuszając cały organizm do przystosowania się do narzuconych warunków zewnętrznych. Jeżeli te warunki zewnętrzne są nieodpowiednie, odbija się to na całym organizmie, który w wieku szkolnym przeżywa okres intensywnego rozwoju. To też wykonywanie na ślepo przez Zarządy Gmin ław „zbliżonych" (niewiadomo w jakim stopniu i pod jakim względem) do „typu ministerjalnego" bez ustalenia stanu posiadania i bez dokładnego planu zaopatrzenia może zaprzepaścić sprawę.

Higjena ustaliła, między innemi, następujące tezy: 1) Nieodpowiednia ławka sprzyja szybkiemu męczeniu się ucznia, powstawaniu skrzywień kręgosłupa, krótkowzroczności i tp. 2) W granicach 10 cm. różnicy wzrostu dzieci można używać ławki tej samej wielkości, 3) Dla średnich szkół (z 7-8 letnią nauką) wystarczy 6 wielkości ławek; dla szkół powszechnych 3—4 wielkości, 4) w ciągu roku wzrost dziecka zwiększa się o 5—6 cm., a więc dziecko w tej samej ławce może siedzieć najwyżej 2 lata, 5) Podczas pisania „odstęp" ławy winien być ujemny 3 cm. (pulpit fe1) podczas siedzenia odstęp równy 0 (pulpit fe2) względnie nieco dodatni; podczas wstawania i wychodzenia – odstęp bardzo dodatni 5—10 cm. (pulpit fe3). Stąd higjena podkreśla konieczność istnienia odstępu zmiennego, t. j. pulpitu ruchomego, 6) Różnica poziomów siedzenia i wewnętrznej krawędzi pulpitu powinna wynosić 1/7 wzrostu dziecka, a krawędź pulpitu powinna znajdować się naprzeciwko dołka podsercowego dziecka siedzącego w ławie.

Otóż zagadnienie konstrukcji a nawet i wymiarów ław szkolnych dotychczas nie zostało definitywnie rozwiązane, a największe powagi naukowe twierdzą, że ławy idealnej pod względem higjenicznym — niema, a jednocześnie życie dowiodło, że czem ława jest bliższa swego ideału tembardziej jest skomplikowana i kosztowna. Nie będą omawiał przydatności obecnie istniejących ław, gdyż pobieżne badania wykazały, że

są one przeważnie za wysokie, siedzenia za płytkie, odstępy często mają dodatnie przy nieruchomych pulpitach, skutkiem tego dzieci mniejsze podczas pisania stoją, zaś większe — nie siedzą tylko opierają się o krawędź siedzenia ławki i tp. — to znaczy, że wszystko dzieje się wbrew najelementarniejszym wymaganiom higjeny. Poniżej pozwolę sobie przytoczyć rozważania na temat typu ławy, oraz podać wyniki pomiarów dokonanych przezemnie na blizko 750 dzieci szkolnych w celu ustalenia stosunku najważniejszych elementów ławy szkolnej do ich odpowiedników w ubranem ciele dziecka (wołyńskiego). — Cóż to jest ława idealna?. Jest to ława w której uczeń we wszelkich okolicznościach może zachować postawę zgodną z zasadami higjeny, a więc w pozycji siedzącej (pisząc czy czytając), stojącej z łatwem wejściem i wyjściem z ławy. Pomijając wszelkie inne cechy i wymiary ław, zaznaczyć należy, że dla w/w okoliczności najbardziej ważne są następujące elementy ławy: a) zmienny odstęp, b) wielkość różnicy (pomiędzy wysokością poziomów wewnętrznej krawędzi pulpitu i siedzenia), c) wysokość poziomu siedzenia nad podłogą względnie kratą ławy, d) głębokość siedzenia, e) wysokość oparcia ławy (wraz z odchyleniem oparcia).

Szematycznie to się przedstawia jak niżej:



ab—oparcie; bc2—siedzenie; bd-c2g — wysokość siedzenia nad poziomem podłogi; e, c, lub e2 c2 lub e3 c3 — różnica; e, f, lub e2f lub e3f zmienna szerokość pulpitu; e, c, lub e2 c2—lub e3 c3—linje prostopadłe od każdorazowej wewnętrznej krawędzi ruchomego pulpitu do płaszczyzny na poziomie siedzenia Przy pulpicie e,f i siedzeniu bc2 będziemy mieli odstęp (1) ujemny, stosowny podczas pisania. Przy pulpicie e2f i siedzeniu bc2—odstęp równy 0—stosowny podczas czytania. Przy pulpicie e3f i siedzeniu bc2—odstęp (2) dodatni — stosowny podczas wychodzenia i stania w ławce (wzgl. wychodzenia).

Pierwszem zagadnieniem, które pragnę rozważyć, jest to sprawa ruchomych pulpitów, pozwalających na dowolną zmianę „odstępu“ — z dodatniego na ujemny i odwrotnie. Higjena tak niedwuznacznie podkreśla konieczność istnienia pulpitów ruchomych, że kwestję tą pozostawiam na uboczu, chodzi o praktyczne rozwiązanie sprawy. Najlepiej odpowiada celowi pulpit cały przesuwany na szynach w miarę potrzeby, to pozwala na utworzenie odstępu dowolnej wielkości, ale jest to pulpit kosztow-

ny. Gorszy jest pulpit częściowo ruchomy; mianowicie z opuszczoną i podnoszoną jego częścią wewnętrzną: mamy wtedy 2 stałe wielkości odstępu — ujemną 2 3 cm. do pisania i bardzo dodatnią (10—15 cm.) — do stania i wychodzenia. Zaletą tego typu jest to, że w porównaniu z pulpitem nieruchomym różnica kosztów jest niewielka. Typ t. zw. ministerjalny odbiega zasadniczo od obu w/w typów. gdyż ma pulpit nieruchomy przy odstępie 0.

W higjenie szkolnej Kopczyńskiego są wymienione następujące zarzuty pod adresem pulpitów ruchomych: 1) ruchoma część pulpitu przy otwieraniu i zamykaniu sprawia łoskot, 2) małe dzieci łatwo mogą sobie przygnieść palce, 3) ten typ ławy jest bardziej kosztowny.

Poruszając na konferencjach zagadnienie pulpitów ruchomych, miałem na celu wyjaśnienie poglądów nauczycielstwa na to, co jest lepsze, czy typ ministerjalny z zerowym odstępem (bo cech innych nie wymieniałem) czy tez pulpit ruchomy; wychodząc z założenia, że każde dziecko ma wiele innych sposobów i okazyj do hałasowania w klasie, że dziecko wiejskie jeszcze nie potrafi demonstrować, a więc stukać pulpitem celowo, — że ostatecznie, hałasowanie pulpitem jest zaledwie ułamkiem gwaru szkolnego, dalej, że hałasować można tylko przez parę minut podczas przerwy, natomiast w nieodpowiedniej ławce dziecko siedzi godzinami, że w końcu przygnieść palce można nie tylko pulpitem, że kozik (nóż) w ręku dziecka jest jeszcze bardziej niebezpieczny, — wyraziłem przekonanie, że wyżej wymienione obawy higjeny, powiedzmy oficjalnej, są niedość uzasadnione. Dodam że pulpit z odstępem zerowym nie jest odpowiedni ani podczas pisania, ani podczas stania lub wychodzenia z ławy a nawet niebezpieczny dla dziecka, które szybko wchodząc do ławy, co często się zdarza, może dość mocno uderzyć dolną część brzucha o wystający róg pulpitu. Od P. T. Nauczycielstwa nie otrzymałem, właściwie żadnej odpowiedzi tak na konferencji rejonowej, jak też i na kuratorjalnym kursie higjeny w Równem, natomiast podczas lustracji szkół nieraz słyszałem opinję zgodną z moją. To też kwestja ruchomych pulpitów pozostaje nadal otwarta, tembardziej, że praktycznie gminy wykonywują ławy o typie dowolnie „zbliżonym“ do typu ministerjalnego, z czego wnioskuję, że ani moje rozważania teoretyczne nie są karygodnie nielojalne, ani też przepisy ministerjalne jeszcze ostatniego słowa czy ostatniej opinji nie wypowiedziały.

Obecnie przechodzę do drugiej części tematu: mianowicie ustalenia wielkości poszczególnych elementów ławy na podstawie obliczenia przeciętnej długości poszczególnych odcinków ciała dzieci szkolnych. Zgóry muszę zaznaczyć, że pomiary, wykonane na blizko 750 dzieciach, nie są materjałem, mającym większą wartość dla antropologji, ponieważ ustalałem wymiary (za wyjątkiem wzrostu) na dzieciach w ubraniu i

w obuwiu, mając na celu uzyskanie przeciętnych cyfr ze stosunków wielkości „użytkowych“ (szczególnie jaskrawa różnica jest w zimie, kiedy dzieci są ubrane nie tyle ciepło ile „grubo“). Podczas badania dzieci uderzyło mnie to przedewszystkiem, że nawet w niżej zorganizowanych szkołach mamy dzieci 9 roczników (1920—1928) zaś w wyżej zorganizowanych — nawet 10 roczników (1919—1928). Dane dotyczą roku szkolnego 1934/35.

T a b l i c a I.

Rocznik	1919	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928
Oddział I	—	—	—	1	2	4	29	44	75	6
„ II	—	—	5	3	17	36	44	52	3	—
„ III	—	2	5	20	36	41	30	15	—	—
„ IV	—	2	20	34	31	38	8	—	—	—
R a z e m	—	4	30	58	86	119	111	111	78	6
Oddział V	—	1	4	19	35	4	—	—	—	—
„ VI	—	4	12	18	2	—	—	—	—	—
„ VII	4	2	7	4	—	—	—	—	—	—
Zbadane przygodnie	—	—	2	3	8	5	7	4	—	—
O g ó ł e m	4	11	55	102	131	128	118	115	78	6

Zważywszy, że praktycznie w szkole mamy do 10 roczników (mimo, że jest to zjawisko przejściowe) i że poszczególne dzieci, pozostając na 2 rok mogą przedłużyć swój pobyt w szkole do lat 10 (zamiast 7) powinniśmy przyjść do wniosku, że zgodnie z wymaganiami higjeny, ławy szkolne nawet w szkołach niżej zorganizowanych powinny być 5 wielkości (dziecko może siedzieć w jednej ławie 2 lata). Następna tablica wykazuje, że wzrost dzieci w szkołach niżej zorganizowanych waha się w granicach od 105 do 159 cm, a w wyżej zorganizowanych sięga do do 169 cm. a więc różnica pomiędzy najmniejszemi a największemi wynosi 54—64 cm (jeszcze jeden dowód, że potrzebne są ławy 5 wielk.)

T a b l i c a II.

Wahania wzrostu w poszczególnych oddziałach.

Oddział	W		z			r		o		s			t
	105 109	110 114	115 119	120 124	125 129	130 134	135 139	140 144	145 149	150 154	155 159	160 164	165 169
I	10	30	58	32	25	5	1	—	—	—	—	—	—
II	1	7	24	48	40	21	11	3	—	—	—	—	—
III	—	—	8	17	35	34	27	17	8	3	—	—	—
IV	—	—	—	6	12	26	40	29	13	4	3	—	—
Razem	11	37	90	103	112	86	79	49	21	7	3	—	—
V	—	—	—	—	4	6	23	16	8	2	3	1	—
VI	—	—	—	—	—	2	3	8	12	5	3	2	1
VII	—	—	—	—	—	1	1	4	4	3	—	4	—
Razem					4	9	27	28	24	10	6	7	1
Ogółem	11	37	90	103	116	95	106	77	45	17	9	7	1

W dalszych rozważaniach i zestawieniach biorę stan obecny szkolnictwa z jego różnolitością. Co do wieku dzieci w poszczególnych oddziałach. Należy przypuszczać, że w przyszłości oddziały pod względem wieku będą bardziej jednolite, to znaczy, że kolejno starszy rocznik będzie odpowiadał kolejno starszemu oddziałowi. Już dzisiaj w pierwszym oddziale niektórych szkół widzimy, że większość stanowią dzieci 2 roczników (a w ogólnem zestawieniu tablicy I że 3 roczników), ale jak wykazuje poniższa tablica, — nawet w ramach jednego rocznika wzrost dzieci znacznie się waha.

T a b l i c a III.
Wahania wzrostu dzieci w granicach jednego rocznika.

	Wzrost	105 109	110 114	115 119	120 124	125 129	130 134	135 139	140 144	145 149	150 154	155 159	160 164	165 169
Wiek	1919	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	2	—
	1920	—	—	—	—	—	2	—	1	2	2	1	2	1
	1921	—	—	—	—	3	1	11	15	13	7	4	1	—
	1922	—	—	1	2	4	9	29	29	19	5	3	2	—
	1923	—	—	—	2	14	26	38	28	13	1	1	—	—
	1924	—	—	7	17	32	34	26	6	1	—	—	—	—
	1925	—	3	17	29	34	23	8	—	—	—	—	—	—
	1926	2	14	28	40	37	6	6	—	—	—	—	—	—
	1927	7	19	36	16	4	2	—	—	—	—	—	—	—
	1928	2	1	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
		11	37	92	106	128	103	118	79	48	17	9	7	1

Godne uwagi, że wahania wzrostu są większe u dzieci starszych, — czy to w związku z właściwością wieku czy też jest to najprawdopodobniej wpływ pierwszych lat powojennych. Powyższa tablica wykazuje, że nawet w ramach jednego rocznika zachodzi potrzeba posiadania ław 5-ciu wielkości. Rozważania nasze byłyby niekompletne, jeślibyśmy, opierając się litylko na powyższych zestawieniach — wzięli wymiary ław w/g danych podręcznika higjeny szkolnej i obliczyli — ile i jakich wymiarów ław nam trzeba. Pomimo woli przypuszczam, że wymiary ław, podane w podręcznikach — są obliczone nieco empirycznie, że poszczególne odcinki ciała w tym celu mierzone były na dziecku nagiem, a więc niezgodnie ze stanem rzeczy w życiu codziennem. Dlatego też podaję wymiary, uzyskane na dzieciach ubranych, obutych, w pozycji siedzącej przytem: 1) podudzie bez obuwia i w obuwiu (różnica od 2 do 5 cm. zależnie czyje buty dziecko miało· własne czy ojcowskie), oraz od wzrostu dziecka, 2) udo mierzyłem od dołka podkolanowego do uciśniętego pośladka włącznie, 3) wysokość dołka podsercowego: — od dołka do płaszczyzny siedzenia 4) wysokość łopatek nad poziomem siedzenia przy kończynach górnych opuszczonych na kolana. Dla braku miejsca nie mogę podać liczb absolutnych (zresztą dla omawianej sprawy

jest to zbędne) i z tego powodu obliczyłem przeciętne cyfry dla każdych 5 cm. wzrostu.

Tablica IV

Dzieci: Ilość	Dzieci: Odsetek	Granice wzrostu	Przeciętna wzrostu zbadanych	Przeciętna Wysokość: podudzia bez obuwia	Przeciętna Wysokość: podudzia w obuwiu	Przeciętna Wysokość: dołka pod-sercowego	Przeciętna Wysokość: łopatki	Przeciętna długości uda	Suma rubryk 6 i 7	Grupa	Przeciętna wielkości elementów ławy, poziomu: siedzenia nad podłogą	Przeciętna wielkości elementów ławy, poziomu: krawędzi pulpitu nad siedz.	Przeciętna wielkości elementów ławy: odchylenia oparcia	Przeciętna wielkości elementów ławy: szerokości siedzenia	Odsetek grup
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
11	1,5	105—109	107,5	27	31	27	28	26	58	I	33,45	28	30	29	20%
37	4,5	110—114	112,5	29	32,5	27	29	29	59,5						
93	12,5	115—119	117	30,35	34,1	28,5	30,5	29,1	62,6						
105	14,1	120—124	122	30,5	35,5	29,4	31,6	31,0	65	II	37,5	30,5	32,5	32,6	45%
124	16,8	125—129	126,7	33,0	38,0	30,0	32,5	32,7	68						
100	13,4	130—134	131,8	34,5	38,5	31,3	33,6	34,2	70						
116	15,5	135—139	136,7	35,9	40	32,1	35	35,7	72	III	40,7	32,6	35,3	37	30%
78	10,5	140—144	141,8	37,5	41	33,0	36	37,3	74						
48	6,5	145—149	146	39,0	42	33,5	37	39	75,5						
17	2,4	150—154	152	41,0	43,5	34	38,5	40,65	77,5	V	44	34,6	39,4	41,75	5%
9	1,22	155—159	156	41,0	43,5	35,5	40,7	42,5	79						
7	0,95	160—164	161	42,0	46	35	40	43,5	81						
1	0,15	165—170	166	47,0	51	37	45	48	88						

Już na pierwszy rzut oka widzimy, że gdy wzrost powiększa się od 105 do 166 cm, tj. o 61 cm., długość poszczególnych odcinków ciała wzrasta zaledwie od 8 do 17 cm. to pozwala mi na ustalenie zasady, że ta sama ława może służyć dzieciom przy wahaniu się różnicy wzrostu w granicach 15 cm. Dlatego też w tablicy IV podzieliłem dzieci w/g wzrostu na 4 grupy zamiast na 6 (ignorując I wypadek wzrostu ucznia ponad 164 cm.) Po ustaleniu przeciętnej długości poszczególnych odcinków ciała dla danej grupy (rubr. 12-15), biorąc te przeciętne za wymiary odpowiednich elementów ław, widzimy, że te przeciętne niezbyt odbiegają od poprzednio ustalonych bardziej szczegółowych liczb — wewnątrz każdej grupy (rubr. 5-9). Podkreślam, że ten podział dzieci na 4 grupy, a co zatem idzie — ustalenie ław tylko 4-ch wielkości zamiast 6 — uważam za konieczność życiową, że bynajmniej nie jestem przeciwnikiem zasady, że dla każdych 10 cm. różnicy wzrostu, powinna być ława innej wielkości (t.j. 6 wielkości dla szko-

ły powszechnej). Z tablicy IV wynika między innemi, że „różnica" jest znacznie większą niż 1/7 wzrostu dziecka, jeżeli krawędź wewnętrzna pulpitu ma być na poziomie dołka podsercowego. Zresztą, w przykładzie przytoczonym przez Karaffę-Korbuta różnica w ławie dla dziecka 130 cm. wzrostu wynosi 23 cm., a więc również więcej niż 1/6 wzrostu.

Zachodzi teraz pytanie, czy jest jakaś rozbieżność pomiędzy ustalonemi przezemnie wymiarami przeciętnemi a wymiarami zalecanemi przez higjenę (w szczególności przez „Higjenę Szkolną" Kopczyńskiego). W tym celu w tablicy V zestawiam wyniki własnych obliczeń i norm Kopczyńskiego, który uważał wystarczające dla Szkół Powszechnych tylko 3 wielkości, przyczem ławy tej samej wielkości (były przeznaczone dla dzieci z różnicą wzrostu w granicach od 10 do 17 i pół cm)

T a b l i c a V.

Wielkość ławy	III		IV		V	
Wymiary w/g / Elementy ławy	Kopczyński	Lemieszewski	Kopczyński	Lemieszewski	Kopczyński	Lemieszewski
Przeciętna wzrostu	115	115	130	130	145	145
Granice wzrostu	111—120	110—119	121—137,5	120—139	138,5—152	140—154
Poziom siedzenia	32	33,65	36	38	40	41,6
„Różnica" ławy	21	28	24,3	30,7	27,6	33,4
Wysok. całkow. oparcia	28	30	32	33,2	36	36,7
Głębokość siedzenia	28	29	31	33,4	34	38,3

W porównaniu z tablicą IV oraz z powyższego zestawienia wynika, że 3 wielkości ław dla szkół powszechnych są niedostateczne, bo nie uwzględnia się przytem dzieci poniżej 111 cm wzrostu i powyżej 152 cm., razem około 4°/₀ dzieci, następnie 4 wielkość ław jest przeznaczona dla blizko 50°/₀ dzieci mimo, że są tam większe wahania długości poszczególnych odcinków ciała, oraz, jak przewidywałem wszystkie liczby, ustalone przezemnie, są wyższe niż wymienione w higjenie Kopczyńskiego. Tę rozbieżność składam nie na karb różnicy antropologicznej, tylko uważam je za wynik różnych metod badania (w ubraniu). „Różnica" w ławach i tutaj wynosi od 1/6 do 1/5 wzrostu nie zaś 1/7, jak podaje podręcznik higjeny. Przypuszczam, że wielkość właściwa „różnicy" leży pomiędzy liczbami Kopczyńskiego, a mojemi, jeśli uwzględnimy, że podczas pisania dziecko zwykle nieco się pochyla, a wtedy dołek podsercowy znajdzie się o 2-3 cm. niżej niż w pozycji siedzącej prosto. Poniżej podaję zestawienie moich liczb z liczbami w/g Kopczyńskiego dla ław gimnazjalnych (t. j. 6 wielkości) przyczem moje liczby zostały przegrupowane (z 4 grup na 6 grup) a przeciętne zostały obliczone ponownie (z uwzględnieniem ilości zbadanych uczni, przypadającej na każde 10 cm. różnicy wzrostu).

Tablica VI.

Elementy	Liczby w/g Kop-czyński	Lemie-szewski	Kop-czyński	Lemie-szewski	Kop-czyński	Lemie-szewski	Kop-czyński	Lemie-szewski	Kop-czyński	Lemie-szewski	Kop-czyński	Lemie-szewski
Wzrost przeciętny	115	115	125	125	135	135	145	145	155	155	165	165
Granice wzrostu	105—120	105—120	121—130	121—130	131—140	131—140	141—150	141—150	151—160	151—160	161—170	161—170
Poziom siedzenia	32	33,45	34,5	37	37	39,3	40	41,4	42,5	43,5	44,5	46,5
„Różnica" ławy	21	28	23	30	26,3	31,75	27	33,2	28	34,5	30,2	35,25
Wysok. całego oparcia	23,4	30	25	32	28,5	34,4	31	36,4	32	39,4	35	40,6
Głębok. siedz. (szerok.)	29	29	30,5	32	32,7	35	34,7	38	37	41,2	40	44
Odset. uczniów w grup.	+ 20%		+ 31%		+ 29%		+ 17%		+ 3,6%		+ 1%	
Grupy	I		II		III		IV		V		VI	

Pomijam rozbieżność pomiędzy liczbami (przytoczonemi wyżej w tablicach V i VI) własnych zestawień Kopczyńskiego, względnie jeśli chodzi o wysokość całego oparcia i głębokość siedzenia (np. dla wzr. do 120 cm. w jednej tablicy głębokość 28 cm. zaś w drugiej 29 cm.) Widzimy, że liczby ustalone przezemnie stale są większe od Kopczyńskiego, a charakter rozbieżności jest ten sam jak w tablicy V. Już poprzednio omówiłem charakterystykę liczb tablicy IV podstawowej w moich rozważaniach. W porównaniu z tablicą VI widzimy całą przewagę tej ostatniej, jeśli chodzi o dostosowanie wielkości ław do wzrostu dzieci. Jedyną usterką jest to, że wykonywanie ław 6 wielkości, gdzie rolę odgrywają ułamki cm., w warunkach wiejskich wobec braku wykwalifikowanych stolarzy jest trudne, łatwiej jest uporać się z 4 wielkościami ław, gdzie różnice poszczególnych wymiarów są większe, a więc wykonanie może być mniej precyzyjne. Grupując dzieci w/g wzrostu i ustalając 4 takie grupy, jednocześnie decydujemy, że ławy mają być 4 wielkości przytem wymiary zasadniczych elementów ławy będą następujące. (patrz tabl. VII)

Jak wynika z porównania wymiarów poszczegolnych elementów ławy i ich odpowiedników na ciele dziecka, — niektóre liczby zaokrągliłem by uniknąć ułamków cm.; ponadto o parę cmt. skróciłem wielkość „różnicy" i oparcia ze względu na to, że „różnica" praktycznie zawsze jest mniejsza w pozycji nieco pochylonei ku przodowi zaś oparcie ściśle odpowiadające przeciętnej byłoby bardzo niedogodne dla dzieci mniejszych w danej grupie. Poza wyżej wymienionemi cechami (tablica VII) uważam, że ławy winny mieć pulpit przynajmniej częściowo ruchomy z tem, że „od-

Tablica VII

Grupy	I		II		III		IV	
Granice wzrostu	105—119		120—134		135—149		150—164	
Elementy	ławy	odpowied. wymiar dziecka	ławy	dziecka	ławy	dziecka	ławy	dziecka
Poziom siedzenia nad podłogą	33 cm	33,45	37	37,5	40	40,7	43	44
„Różnica" poziomów siedzenia i wewnętrznej krawędzi pulpitu	26	28	28	30,5	30	32,6	32	34,6
Wysokość całego oparcia	28	30	30	32,5	33	35,3	37	39,4
Głębokość (szerokość) siedzenia	29	29	32	32,6	37	37	42	41,75
% ilość ław każdej grupy	20%		45%		30%		5%	

stęp" przy pulpicie zamkniętym winien być ujemny o 3 cm.

Nie będę oceniał obecnego stanu posiadania ław w szkołach, gdyż to wymagałoby dokonania pomiaru wszystkich ław i dzieci każdej szkoły zosobna. Przypuszczam, że posługując się zestawieniami Kopczyńskiego (ławy 6 wielkości) lub mojemi każdy kierownik szkoły łatwo ustali, — jakich i ile ław szkoła potrzebuje dla danego zespołu dzieci oraz ile posiada ław o niestosownych wymiarach, a więc do wymiany lub przerobienia; oczywiście na początku roku szkolnego odbędzie się w tym celu dobieranie dzieci do ław wzgl. odwrotnie. Większa trudność z dobraniem ław pozostanie tam, gdzie dzieci przychodzą na dwie zmiany i, jak często się zdarza, dzieci z oddziału I siedzą w ławach oddziału IV lub odwrotnie. Najłatwiej byłoby to zagadnienie rozwiązać przez kompletowanie zmian w ten sposób by I oddział i II — byli w różnych zmianach tak samo jak III i IV (+V), — co, jednakże, mam wrażenie, — z różnych względów jest rzadko praktykowane. Ale że to czy inne kompletowanie zmian zależne jest zapewnie od planu nauczania czy rozkładu zajęć (lekcyj) — dopiero czynniki kompetentne mogłyby te sprawy rozstrzygnąć należycie.

Na przyszłość należy liczyć się z bardziej jednolitym, co do wieku, zespołem dzieci w każdej klasie, o co zatem idzie powinno się przewidywać nieco niższe liczby przeciętnych wymiarów poszczególnych elementów ław, w każdym razie ławy nie mogą być mniej niż 4 wielkości, a zaopatrzenie szkół w ławy winno być przemyślane i planowe.

Na zakończenie poczytuję sobie za miły obowiązek złożenia podziękowania P. T. Kierownikom i Nauczycielstwu Szkół Powszechnych w Bereżcach, Borszczówce, Łosiatynie, Poczajowie Nr. I, Rasławce i St. Tarażu za życzliwe ustosunkowanie się i wydatną pomoc przy wykonywaniu przezemnie pomiarów dzieci wyżej wymienionych szkół.

PROTOKÓŁ
Z KONFERENCJI REJONOWEJ OGNISKA METODYCZNEGO JĘZYKA POLSKIEGO W KRZEMIEŃCU.

(22 i 23 XI. 1935).

Program:

22.XI. godz. 8. Lekcja pokazowa w kl. I. na temat „Przyjaźni" Dąbrowskiej — p. Groszyński.

„ 9. Lekcja pokazowa w kl. VIII. na temat wybranych wierszy Tuwima — p. Ruskowa

„ 10.30 „Literatura współczesna w szkole średniej„ (referat d-ra Kammera)

„ 11.30-13.30 Dyskusja

„ 16 Omówienie planu pracy Ogniska: grup metodycznych na r. szk. 1935/36 oraz sprawy bieżąca Ogniska.
Komunikaty.

„ 17. „Audycje literackie w Liceum Krzemienieckiem" — ref. p. Ruskowa.

„ 17.30-18.30 — Audycja literacka.

23.XI. godz. 8. Sprawozdania z realizacji programu kl. II z zakresu: a) lektury czytanek — p Gawrońska
b) lektury uzupeł. — p. Hertel
c) ćwiczeń w mów. i pis. — p. Turkówna
d) nauki o języku — p. Werberg.

„ 10-14. 1) Dyskusja w związku ze sprawozdaniami
2) Uwagi, dotyczące realizacji programu kl. III.

„ 16. „Wychowawcze wartości teatru" — ref. p. Groszyński.

„ 16.30-18.30 Rewja uroczystości 11 listopada w Liceum Krzemienieckiem.

22 XI. 1935.

Po lekcjach pokazowych otworzył konferencję p. Nacz. Tokarski, który w związku z wyjazdem p. Nekraszowej podkreślił jej pełną poświęcenia pracę na stanowisku kierowniczki Ogniska, a następnie zakomunikował, że w porozumieniu z Ministerstwem p. Kurator powierzył funkcje kierownika Ogniska p. dr Pisowiczowi. Przyjmując w dalszym ciągu przewodnictwo p dr. Pisowicz powitał obecnych oraz zaapelował do koleżanek i kolegów, by gorącą współpracą poparli wysiłki kierownika Ogniska.

Następnie p. dr. Kammer wygłosił referat „Literatura współczesna w szkole średniej".

W związku z lekcjami i referatem rozwinęła się żywa dyskusja na temat literatury współczesnej w szkole średniej. Wprowadzenie literatury współczesnej do szkoły średniej jest konieczne, możnaby jednak listę, proponowaną przez referenta rozszerzyć. Pewną trudność łączy się z wprowadzeniem do szkoły dzieł, które poruszają t. zw. tematy drażliwe. Referent proponuje usuwanie takich ustępów, ale to jest trudne do zrealizowania. Raczej należałoby dawać całe utwory — lub wcale nie dawać ich. Szkoły nie można zamknąć przed utworami, które poruszają drażliwe tematy. Młodzież z takiemi dziełami styka się poza szkołą, czyta je—i wtedy wytwarza się w niej pogardliwe spojrzenie na szkołę. Sprawa jednak nie jest łatwa do rozwiązania, gdyż co innego, gdy młodzież czyta pewne utwory sama, a co innego, gdy się je wprowadza na lekturę szkolną. Rozwiązanie tej kwestji zależy i od szkoły, zespołu młodzieży w klasie—i od nauczyciela i od władz. Chociaz postulat wprowadzenia literatury współczesnej do szkoły jest słuszny, należy go traktować ostrożnie; konieczne jest porozumienie się z czynnikami, które decydują.

Wprowadzony na lekcji w kl. VIII wiersz Tuwima posiada wartości wychowawcze. Młodzież potraktowała sprawy, poruszane przez poetę, poważnie, okazała wyrobienie, takt, wypowiadała się szczerze. Ważne jest przy omawianiu tego typu utworów stanowisko nauczyciela, który winien czy to odpowiednio pokierować dyskusją, czy też wyrazić własne stanowisko wobec omawianych kwestyj.

Przy wprowadzaniu literatury współczesnej do szkoły średniej należy pamiętać, że obok ujmowania pewnych zagadnień o wartości wychowawczej trzeba mieć na uwadze i cel literacki. Utwory należy traktować jako dzieła sztuki; treści nie można omawiać niezależnie od formy. Możliwe jest zestawianie utworów z dwóch różnych epok, przyczem nie pominie się różnic formalnych, różnic ujęcia, charakterystycznych dla dwóch autorów, czy epok. W lekcji można było uchwycić np. stosunek Konopnickiej i Tuwima do poruszanego tematu. Jakkolwiek omawiana przez polonistów literatura współczesna łączy się silnie z życiem bieżącem i wskutek tego odpowiednie zagadnienia życiowe wysuną się na czoło przy omawianiu dzieł, jako uczący literatury nie możemy ograniczać się jedynie do tej rzeczywistości, która jest zawarta w dziele, ale należy nadto zastanawiać się i nad formalną stroną dzieł, a to daje się najłatwiej omówić przy utworach z różnych epok, poruszających ten sam temat.

Sprawę streszczenia dyskusja roztrzygnęła tak, że chociaż ta forma wypowiadania się młodzieży może być czasem stosowana, jednak przy omawianiu większych całości należy formułować pewne zagadnienia i wokoło nich skupiać dyskusję. Jeżeli zachodzi konieczność przypomnienia utworu, należy tę sprawę rozwiązać raczej w taki sposób, iżby młodzież ujęła treść w formę planu.

*
* *

W związku z tem, że sprawa literatury współczesnej jest czemś bardzo ważnem, kierownik Ogniska zaapelował do obecnych, by nadał nad tem zagadnieniem pracowali.

Następnie dr. Pisowicz przedstawił plan pracy Ogniska na r. szk. 1935/36, poczem zabrali głos kierownicy poszczególnych Kół Polonistów, przedstawiając plany pracy grupowej. Grupy będą w bieżącym roku szkol. opracowywać zagadnienia, które w przyszłości staną się tematem konferencyj Ogniska.

Poszczególne Koła Polonistów zgłosiły następujące plany prac.

Równe: 1) Realizacja programu kl. III. 2) czytelnictwo młodzieży 3) współpraca z nauczycielstwem szkół powszechnych.

Dubno: 1) Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu 2) egzamin wstępny do gimnazjum (jęz. polski).

Kowel: 1) Realizacja programu kl. III. 2) ćwiczenia w mówieniu i pisaniu (ze szczeg. uwzględnieniem odezw i przemówień w kl. IV. w związku z pracą w roku przyszłym).

Włodzimierz: 1) Nauka o języku w kl. III.

Krzemieniec: 1) Literatura najnowsza w szkole średniej [c. d.] 2) Czytelnictwo młodzieży.

Łuck: 1) Wycieczki w nauczaniu języka polskiego.

Ponieważ Ogn. Metodyczne w Łucku opracować ma dział wycieczek w nauczaniu języka polskiego, Kierownik Ogniska zaapelował do wszystkich grup, by na swoim terenie przepracowywały to zagadnienie.

Posiedzenie zakończyła audycja literacka poprzedzona przemówieniem p. Ruskowej, ujmującem historję i charakter podobnych audycyj.

Audycje literackie.

Akcja, nosząca u nas to miano, jest pewnego rodzaju eksperymentem, wynikłym z dawno powziętego przeświadczenia, iż w dzisiejszej szkole średniej zamało jest sposobności do wyzyskania w celach wychowawczych czynnika tak ważnego, jak arcydzieła literatury, odsłaniające przeciętnemu człowiekowi horyzonty myśli i głębie uczuć, którychby sam przez się nigdy nie zobaczył. W jakim stopniu człowiek przeciętny może się stać uczestnikiem najintymniejszych i najgłębszych przeżyć genjusza, — to zależeć będzie przedewszystkiem od własnej jego duchowej pojemności i struktury. Ale przecież i najuboższy umysł, który nie stać na bardziej samodzielny stosunek do świata ludzi i rzeczy, do utajonych we wszechświecie mistycznych pierwiastków zła i dobra, piękna i brzydoty, — nachyli się podświadomie w kierunku, w jakim go pociągnie potężne tchnienie wyższego ducha. Drzemiące w młodej duszy pewne siły potencjalne czasami potrzebują tylko lekkiego potrącenia, czasami mocnego wtrząsu; czasem długotrwałe dopiero ćwiczenie myśli i uczucia zdoła wykrzesać iskrę zrozumienia i współodczuwania; tem niemniej najpłytsza nawet i najobojętniejsza natura w jakimś stopniu zareaguje przy zetknięciu się z dziełem sztuki, w którem huczy potęgą żywiołu ludzka wola, goreje pożar uczucia i szaleje ludzki ból. A ten moment przeżycia, choćby przelotny, nie może minąć bez śladu, zwłaszcza, że samo życie przypomni nieraz przeżyte wrażenie, które się stać mogło nawet cząstką duchowej substancji. I nieraz najbardziej systematyczne oddziaływanie troskliwego wychowawcy nie zdoła dokonać w młodej duszy takiego przewrotu, jakiego dokona wpływ utrwalonych dzięki wynalazkowi druku przeżyć dawno zmarłego człowieka.

Wszystko to są rzeczy znane i wiadome. Idzie tylko o to, w jaki sposób należałoby ułatwiać młodym owo cudowne spotkanie, jakiem może się stać dla niejednego z nich poznanie danego utworu. Gdy zostawimy te rzeczy własnemu biegowi, może się zdarzyć, iż spotkanie owo będzie tylko minięciem się; wówczas strata będzie wielka, a może być niepowrotna. Trudności, na jakie natrafia się przy czytaniu, zwłaszcza dzieł bardziej wzniosłych, niełatwym często językiem pisanych, są niby gruba zasłona, której nieprzyzwyczajony do przenikliwości umysł nie przebije. Nauka szkolna jest od tego, aby wdrażać młodzież do owej przenikliwości, aby ją uczyć rozumienia symbolów, odsłaniania tajników myśli przez odcyfrowywanie konwencjonalnych literackich szyfrów. Nadto, musimy ułatwiać młodemu, niewykształconemu jeszcze do pewnych myśli umysłowi, niedokształconej doświadczeniem do głębokich przeżyć duszy — teoryteczne niejako poznanie i przeżycie podobnych my-

śli i uczuć. W tym celu musimy dzieło, będące organizmem skończonym, jednolitym, rozczłonkować i rozłożyć na pierwiastki i cząstki, uwidoczniające niejako sam proces tworzenia go, narastania myśli i uczuć. A skutkiem tej wiwisekcji jest często zatracenie przez wtajemniczanego młodzieńca poczucia, że dzieło jest przecież żywym, zrodzonym często w męce i bólu organizmem. Nadto—gdzież jest moment owego „cudownego spotkania"?... Najmądrzej wyrozumowane sądy i zdania teoretyczne nie zdołają spowodować tych skutków: bolesnego wstrząsu lub radosnego wzruszenia się nieraz aż do łez, mogącego być jedynie dziełem pewnej niespodzianki, w której się ujrzy autora-człowieka, niejako twarzą w twarz. Toteż szukać musimy sposobów, aby takie bezpośrednie zetknięcie się czytelnika z autorem, przeżywającym w pewnej chwili dane nastroje i uczucia, nastąpiło, aby też znów nie zaszło owo minięcie się, kiedy to czytelnik, pełen nawet dobrych chęci, szuka i znaleść nie może autora-człowieka za grubą zasłoną alegoryj i symbolów, których sam nie może bez zbyt wielkiego wysiłku i sztucznego rozwiązywania (niby zawiłego rachunku) zrozumieć, a co zatem idzie—przeżyć. Wiemy, że najlepszem z takich „uplastycznień" myśli będzie teatr, gdzie autor drogą zmysłów, przez oczy i uszy, trafia do wyobraźni i uczucia. Bohaterów scenicznych nawet trudnych do zrozumienia sztuk widzimy w działaniu, możemy z nimi sympatyzować lub gardzić nimi, już nawet ze względu na ich powierzchowność. A nadto mamy możność upajać się brzmieniem, melodją słowa, tak cudownie nieraz wyrażającego myśl. Słyszymy to słowo, wypowiedziane w sposób wyrazisty, mocny lub subtelny, zależnie od jego uczuciowej barwy i plastyka jego uwydatnia często najbardziej zawiłe problemy. Dlatego też na tej drodze—głośnego, wyrazistego, pięknego zaprodukowania utworu — ułatwić można młodzieży owo zetknięcie się z dziełem, z autorem, w pewnym jego okresie przeżywania.

Inicjatywa naszych audycyj oparta była właśnie na dążeniu do wyzyskania wartości żywego, wyrazistego słowa. Chcieliśmy temu słowu, które nieraz, utopione w powodzi innych słów, w masie, zatraca swoją odrębną wartość przy cichem, wzrokowem odczytywaniu, zapewnić możność odegrania należytej, własnej roli, ukazania własnego piękna lub mocy, a kompleksom tych słów — pełnię zbiorowego harmonijnego obrazu, zdolność objaśnienia olśniewającej myśli, lub zdolność targnięcia duszą ludzką. I na tem dążeniu oparliśmy naszą pracę. Omijając (zresztą ze względów praktycznych) łatwiejszą teoretycznie, bo utartą drogę t. zw. przedstawień teatralnych, w których akcesorja zewnętrzne i „odegranie" akcji ułatwia zrozumienie utworu, — poczęliśmy organizować pewien rodzaj słuchowisk, mających działać przedewszystkiem wartością wyrazistego słowa. Nie dobieramy

specjalnie utworów dramatycznych, które już przez sam podział ról stają się bardziej, wyrazistemi przy czytaniu; idzie nam o to, aby dać młodzieży możność zrozumienia, a przedewszystkiem o d c z u c i a wszelkich trudniejszych, a wielką wartość posiadających dzieł, zarówno lirycznych, jak i dramatycznych. W tym celu przygotowujemy utwór do takiego właśnie, wyrazistego odczytania, dążąc nadewszystko do uwypuklenia jego istotnej treści i myśli w jak najbardziej syntetyczny sposób. Myśl, uczucie, nastrój, panujące w utworze, powinny się przejawić w interpretacji Toteż nie zaniedbujemy wszelkich, nawet zewnętrznych środków czy efektów w celu wydobycia i s t o t y danego dzieła. Dla skupienia i skoncentrowania uwagi słuchaczów zbieramy ich w sali teatralnej; umieszczamy recytatorów na tle w ciemne kotary przybranej sceny; odpowiednie rozmieszczenie ich, a nadto — odpowiednie oświetlenie reflektorowem światłem, odpowiednio dobrana muzyka,— wszystko to zmierza do jednego celu: wytworzenia już od pierwszego momentu odpowiedniego nastroju, który musi odgrodzić młodocianych słuchaczy od codzienności zwykłego życia, pozostawionego za drzwiami teatru. Rzeczy te wymagają. naturalnie, należytego wkładu pracy, toteż przy bardzo skomplikowanym trybie naszego życia szkolnego w ciągu dwu lat „funkcjonowania" audycyj nie zdołaliśmy przygotować tyle utworów, ilebyśmy pragnęli. Nie mamy jakiegoś specjalnego szablonu urządzania naszych słuchowisk, gdyż każdy utwór, zależnie od swego charakteru, musi mieć odpowiednią „technikę“ wykonania. Zresztą, tylko twórcze, pomysłowe opracowanie dzieła może spełnić zadanie, jakie sobie stawiamy. Przytem probujemy różnorodnych pomysłów, ryzykując, naturalnie, czasem, jak w takim razie być musi, że coś się nie w całej pełni powiedzie. Próbowaliśmy więc, między innemi, stosować w pewnych momentach, wyświetlanie przez epidjaskop obrazu, mającego uzmysławiać dany moment (np. w „Warszawiance“—obraz starego wiarusa, portret Napoleona). W audycji „Moja pieśń wieczorna“ zastosowaliśmy pewnego rodzaju trójgłos, dla podkreślenia różnorakich elementów duszy człowieczej, z której się ta „pieśń“ wyrywa. Ustawiwszy recytatorów w ścisłej grupie, nakształt ciemnego posągu o trzech obliczach, oświetliliśmy go łuną czerwonego reflektora, ułatwiającego wyobrażenie sobie płonącej urny. Dostosowana do pewnych momentów muzyka (Preludjum Chopina, kołysanka Gachégo, melodja ligawkowa) przyczyniała się do wytworzenia nastroju.

Inne audycje polegały na jaknajbardziej starannem odczytaniu utworu lub fragmentu dzieła z podziałem na role, o ile się dało, lub nie, zależnie od jego charakteru. W wyborze dzieł kierujemy się dążeniem, aby dać te utwory, które posiadają przy specjalnych wartościach artystycznych — najgłębsze wartości ideowe (a więc—wychowawcze).

których przytem zrozumienie nastręcza większe trudności. Dobieramy je czasem w cykle dla podkreślenia specjalnie jednego jakiegoś zagadnienia.

Przykłady audycyj.

1. „Warszawianka".
2. „Daniel"
3. Fragmenty z „Ludzi bezdomnych (Rozdarta sosna), „Róży" (monolog Czarowica), „Dumy o Hetmanie" („Nie pozwalam!"), temat zasadniczy: „Nazywam się Miljon...
4. „Moja pieśń wieczorna".
5. Fragmenty z „Kordjana" (sceny pod Kolumną Zygmunta, spisek w podziemiach).

Ta ostatnia audycja związana była z obchodem rocznicy powstania listopadowego i okazało się, iż te 3 kwadranse audycji wywrzeć mogą głębsze wrażenie, niż dłuższe, składane z różnych produkcyj akademje w których niezawsze się pamięta o myśli, wiążącej wszystko w całość.

O wrażeniu, jakie słuchowiska nasze wywierają na młodzież, świadczyć może podsłuchana rozmowa dwóch starszych uczenic, twierdzących, iż „audycje — to jedno z największych wydarzeń naszego życia szkolnego".

Alina Ruskowa.

23.XI. 1935 r.

W następnym dniu posiedzenie rozpoczęło się od sprawozdań z realizacji programu w kl. I i II.

„Sprawozdanie z realizacji lektury wypisów" wygłosiła p. Gawrońska.
„Sprawozdanie z realizacji lektury większych całości" — wygł. p. Hertel.
„ „ w zakresie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu — wygł. p. Turkówna.
„ „ nauki o języku pol. — wygł. p. Werberg.

Opuszczamy część protokółu, w której znajduje się streszczenie sprawozdań i dyskusyj, podajemy zaś teksty całych sprawozdań z uwzględnieniem poprawek wniesionych przez dyskusję.

Realizacja lektury wypisów w kl. I i II gimnazjalnej.

Uwagi te opieram na ankiecie, przeprowadzonej wśród nauczycieli i młodzieży gimnazjalnej na Wołyniu, oraz na własnych spostrzeżeniach.

Ankieta składała się z 4-ch punktów, które tutaj przypomnę:

1. „Czy możliwe są do zrealizowania wszystkie wyniki, wskazane w programie.

2. Sposób realizacji (jakie zastosowano pomoce naukowe, odbyte wycieczki, metody nauczania),

3. Ocena materjału zawartego w podręczniku (ankieta, przeprowadzona wśród młodzieży, na temat najciekawszych, najnudniejszych i najtrudniejszych czytanek. Uwagi własne nauczyciela).

4. Podejście do poszczególnych cyklów czytanek ze szczególnem uwzględnieniem literatury staropolskiej".

Z 10-ciu szkół otrzymałam odpowiedź na ankietę.

We wszystkich tych zakładach używają wypisów Balickiego i Maykowskiego „Mówią wieki". W jednej tylko ze szkół wprowadzono podręcznik Gaertnera i Łempickiego.

Uwagi więc moje związane są głównie z książką Balickiego i Maykowskiego.

Najbardziej zainteresowały kl. I następujące czytanki:

1. Złodziej z Memfisu,
2. Drogie Kamienie,
3. Reduta Ordona,
4. Maraton,
5. Ucieczka,
6. Demostenes,
7. Bitwa pod Termopilami,
8. Sztandar,
9. Nasz wielki mecz,
10. Powstaniec,
11. Matka Grakchów,
12. O wielkiej królowej,
13. Strażnicy morza,
14. Gęsi kapitolińskie,
15. Gałązka dzikiej oliwki
16. Triumf Scypjona,
17. Jak to było pod Troją,
18. Odyssea (wyjątki),
19. W cyrku,
20. Legenda o rozbitych dzbanach,
21. W kamieniołomach.

Czytanki wzbudziły zainteresowanie dzięki zajmującej treści, szlachetności postaci, pięknym myślom przewodnim, bohaterskim walkom, tematom aktualnym, tajemniczej przeszłości nieznanych ludów. Naogół wszystkie czytanki podobały się, gdyż, jak mówi jedna z uczenic w ankiecie: „są bardzo wzruszajace, każda opowiada coś nowego". Inna

dodaje, że „ustępy z życia szkoły są jakby z naszego życia wzięte".

Obok jednak tych pięknych i ciekawych czytanek znalazły się nudne i trudne.

Nudne jest „Przedstawienie «Pessów» Aischylosa w Atenach". Młodzieży nie podoba się, że w roli kobiet występują mężczyźni, że aktorzy nie zmieniają kostjumów, a maski mają zawsze ten sam wyraz. Pozatem czytanka zbyt długa i nużąca. Raczej trudne jak nudne wydały się dzieciom opisy „Posągów bogini na Wysokim Zamku w Atenach". Ciekawe wprawdzie są roboty przy wykonywaniu posągu, ale opis niejasny i ciężki do zrozumienia i zapamiętania. Młodzież radziła, by sfilmowano te prace. Ustęp „Pięcioro" ze względu na zawiłą akcję był trudny. Wyjątki „Z żywota Aleksandra Wielkiego" odstraszały ciężkiem tłumaczeniem. Nie podobała się również „Uczta Trymalchiona" —wogóle wszystkie przekłady.— Za nudne uznała młodzież czytanki o zawartości rzeczowej, w których brak przygód, akcji i bohaterów, a język najeżony jest obcemi wyrazami.

Z powyższych zestawień wynika, że w cyklu I

„Wśród hieroglifów i klinów", liczącym 8 czytanek, ciekawych 2, trudnych 2.

II cykl. „Po wawrzyn" czyt. 30, ciekawych 11, nudnych 4.
III „ „Za orłami rzymskiemi"—18, ciek. 5, nudnych 1.
IV „ „W żłobie leży"—8, ciekawych 2, nudnych 1.

Goertner, Łempicki: „Między dawnemi a nowemi laty". Najciekawsze czytanki: Niedziela, Jak Tezeusz zabił Minotaura, Iljada, Sławidło, czyli dzielny żołnierz. Przygoda Jaśka Potyrały, Rycerz skrzydlaty, Słowa harcerza.

W podręczniku tym zbyt trudny jest dział starożytnego wschodu, stosunkowo mało ciekawe są czytanki, związane z Rzymem. Natomiast b. trafny jest dobór czytanek w cyklach: „Piękni i dobrzy", „Śladem bohaterów" za najciekawsze uznała młodzież kl. II (podręcznik Balicki, Maykowski) następujące czytanki:

Opowieść o bursztynie, Liść wawrzynu, Czterdziesty piąty cud św. Kingi, O Wicie Stwoszu i Krystce Złotnikównie, Sąsiedzki dar, Lilje Pani Twardowska, Uczta Wierzynka, W Czarnolesiu (z utworów Kochanowskiego wiersze o lipie i tren), Skazaniec, W skałach Ojcowa, Mały Kopernik, Dworzanie Króla Zygmunta, Alpuhara, Przerwana procesja, Drukarze Krakowscy, Zbój Madej, Nauka czarów, Columbus, Ostatni beanus, O berle sokolem i berle królewskiem, Łowy króla Warneńczyka, Zdradziecka uczta, Przysięga, Dwa miecze, Legenda o Marjackich wieżach, Ubożęta, Legenda o św. Aleksym, Goście zdaleka.— Naogół więcej niż połowa czytanek podobała się młodzieży i budziła żywe

zainteresowanie.

Ciekawiły czyny bohaterów, ich losy, cechy charakteru, humor, pociągał szybki bieg wypadków, trzymały uwagę w napięciu niezwykłe sytuacje, interesowały obrazki z życia uczniowskiego. Zyskały również uznanie czytanki, budzące grozę, pełne tajemniczości.— W czasie przerabiania lektury czytanek ujawniły się różne zainteresowania dziewcząt i chłopców, np. w „Drukarzach Krakowskich" chłopcy zastanawiali się nad sposobem drukowania, dziewczynki nad ciekawemi ubiorami drukarzy W innej czytance chłopcy zajęli się pracą Wita Stwosza, dziewczynki postacią Krystki, którą uznały za symbol natchnienia. Wiersz „Łowy króla Warneńczyka" chłopcy osądzili jako nudny, dziewczętom żal było młodego królewicza. Ciekawa również dyskusja wywiązała się nad „Rękawiczką" Szylera Uczniowie odrazu uznali czyn Marty za zły uczennice usiłowały bronić jej.

Czasem taka różnica w zainteresowaniach wpływa na tempo lekcji, czasem trudno skupić uwagę całej klasy na zagadnieniu, wysuniętem przez chłopców lub dziewczęta.

Przy sprawdzaniu ankiet uczniowskich nasunęło się mi spostrzeżenie, że nie wszystkie czytanki, nad któremi toczyła się żywa dyskusja, znalazły się na liście ciekawych, np. „Pani Twardowska" wywołała wielkie ożywienie w klasie, na liście natomiast nie zajęła jednych z pierwszych miejsc. Zajęły je te czytanki, które młodzież głęboko przeżyła; posiadają one podkład uczuciowy.

Nudny okazał się prawie cały cykl „Drzewiej", szczególnie część I „Rodem z puszczy". Z tej części najwięcej zajęły 2 wiersze: „Swarożyc i dziewczyna" oraz „Ubożęta" raczej z powodu ładnej deklamacji niż ciekawej treści. Młodzież czuła się nawet trochę obrażona, że w wypisach umieszczają bajki, jak dla małych dzieci. Cykl ten nie zyskał uznania dlatego, że pozbawiony jest ciekawej akcji. Wyjątki z utworów Dygasińskiego obracają się koło tych samych tematów i odznaczają się powolnym biegiem wypadków. Nieciekawe czytanki pierwszego cyklu może zupełnie dobrze zastąpić lektura „Starej baśni".— Z drugiego cyklu nie zajęło młodzieży „Słówko o Piotrze Duńczyku" z powodu niezrozumiałych wyrażeń. Z tych samych powodów nie przemówiła do dzieci „Pieśń o Rolandzie" i na „Zamku rycerskim". Nudny i trudny okazał się „Ołtarz marjacki Wita Stwosza". Są to bowiem opisy, pozbawione akcji. Czytanka ta może zainteresować tylko krakowską młodzież, dla której suche opisy dzięki przeżyciu staną się bliskie i zrozumiałe.

W cyklu III na czoło nudnych czytanek wysuwa się wyjątek z „Żywota człowieka poczciwego«, któremu brak akcji; młodzież uznała go za dobre wskazówki dla sprytnego gospodarza. Gdyby nie piękna czytanka Kossak-Szczuckiej: „Dar sąsiedzki", Rej nie wywarłby wrażenia

na dzieciach. Słusznie zauważyli, że „Dar sąsiedzki“ nietylko zbliżył do nich Reja, ale zaprzyjaźnił z nimi. Mało również zajęło kazanie sejmowe Skargi „O niezgodzie domowej“. Skarga zaimponował młodzieży rozumem i dobrą budową długich zdań. Mniej również zaciekawił dział „Pendzle i dłuta“. Omawianie bowiem nagich rzeźb w szkole koedukacyjnej napotyka na pewne trudności.

Jedni uczniowie wyżej wymienione czytanki uważają za nudne, inni za trudne, ale motywują w podobny sposób: utwory te są niezrozumiałe, odznaczają się ciężkim stylem (młodzież ostrej krytyce poddała styl Reja: powtarzanie tych samych wyrażeń, nadmiar wyrazów zdrobniałych), nie posiadają akcji.— Z tej oceny młodzieży można wysnuć ciekawe wnioski; otóż największa ilość interesujących czytanek przypada na II cykl: „Krzyż i miecz“. Sprawa ta przedstawia się w następujący sposób:

Cykl I. „Drzewiej“	—13 czyt.	—ciekaw. 4,	nudnych i trudn.	9
„ II. „Krzyż i miecz“	—22 „	„ 14,	„ „	4
„ III. „Odrodzeni“	—24 „	„ 11,	„ „	4

Cyklu IV. „Świat w kontuszu“, nie uwzględniono w ankiecie, ponieważ zebrano odpowiedzi po przerobieniu III-ego cyklu.

Z zestawienia widać, że największem uznaniem cieszył się cykl II, mniejszem III, najsłabszem I.

W cyklu IV najwięcej podobał się dział z „Rycerskich kronik“, w którem naczelne miejsce zajmuje czytanka „Rycerz bez skazy“. Zauważyłam również, iż w niektórych szkołach silniejsza była reakcja młodzieży na cykl III niż II.

Sprawy te zależą od środowiska, w jakiem znajduje się szkoła, od przewagi liczebnej w klasie chłopców lub dziewcząt, ich zainteresowań, wyznania, narodowości i innych czynników.

Na większe zajęcie się pewnemi czytankami wpływa również osobowość uczącego. Mimowoli bowiem inne jest ustosunkowanie się nauczyciela do czytanek, poruszających bliskie mu problemy, jak do obcych mu uczuciowo lub ideowo. Przykładem mogą być szkoły żydowskie, gdzie czytanki, związane z religją katolicką, spotkały się z niezrozumieniem. W ankietach pochodzących ze szkół wyznaniowych, zwracano uwagę na brak w wypisach czytanek, traktujących o żydach.

W jednej z ankiet zaznaczono, że z entuzjazmem przyjęła młodzież „Ucztę Wierzynka“, dodając, że takie czytanki stanowiłyby platformę na której polonista mógłby zbliżyć dziecko żydowskie do kultury polskiej, wskazując na poważne zainteresowanie się życiem żyda i jego zrozumienie.

Jeżeli porównamy wyniki ankiety w klasie I i II dochodzimy do pewnych wniosków. Naogół czytanki dobrze są dobrane, odpowiadają

bowiem wiekowi, psychice, zainteresowaniem młodzieży, wywołują żywe reakcje uczuciowe, pobudzają myślenie, kształcą wyobraźnię. Bardziej interesujące czytanki ugrupowali autorzy w 2-giej części I i II tomu.

Jak widać z odpowiedzi uczniów, druga część książki „Mówią wieki“ więcej podobała się młodzieży. Obydwie jednak części powinny ulec pewnym zmianom. Należy wykreślić opisy Witwickiego („Posągi bogini“, Ołtarz marjacki, „Dawid Michała Anioła“). Można zmniejszyć liczbę przekładów wierszy łacińskich. Również cykl „Drzewiej“ musi ulec zmianie. Trzeba zastąpić ustępy o treści rzeczowej czytankami o żywej akcji. Trudne do zrozumienia „Perły św. Urszuli“ można zastąpić ładną i ciekawą czytanką również Kossak-Szczuckiej: „Lew św. Hieronima“. (Wypisy Bielaka-Bystronia). W doborze tekstów staropolskich też proszą się pewne zmiany. Wyjątek z „żywota człowieka poczciwego“ jest mało interesujący, chociaż stanowi dobrą ilustrację do „Sąsiedzkiego daru“, w którym Rej występuje nietylko jako poczciwy człowiek, ale przyjaciel i opiekun przyrody. Szczęśliwy okazał się wybór dzieł Kochanowskiego. Trenem VIII i wierszami o lipie zjednał sobie Kochanowski młodzież. W wyborze należałoby jeszcze umieścić jeden psalm, skoro o psałterzu Kochanowskiego jest mowa w czytance wprowadzającej p. t. „W Czarnolesiu“. Dobrze zostało wybrane kazanie Skargi „O niezgodzie domowej“, strasznem proroctwem silnie działające na uczucie, a obrazowemi porównaniami na wyobraźnię. Z „Pamiętników“ Paska najwyższe zainteresowanie i dyskusję wywołuje „Wymowny tłumacz“, który podobnie jak „Obyczaje duńskie“, wprowadza wesoły nastrój i podkreśla charakterystyczny rys Paska. Z „Ogrodu fraszek“ Potockiego dobrze przyjęty i zrozumiany został „Fortel na zrzędną żonę“ i „Na łakomstwo“. Dwie pozostałe fraszki wymagają tłumaczenia i wyjaśnień. Fraszki te dobrze charakteryzują „Świat w kontuszu“, ale autor ich został zepchnięty do gołosłownych objaśnień w słowniczku. Daje się w wypisach odczuć brak wprowadzającej czytanki, które tak zbliżają autorów staropolskich. Młodzież napewno szybko zapomni krótką i suchą wzmiankę o Potockim, największym poecie polskim XVII w. — Należy jeszcze wspomnieć o 2 tekstach staropolskich: o „Bogurodzicy“ i „Legendzie o o św. Aleksym“. Legenda zajęła młodzież dlatego, że w ciekawem streszczeniu ujęto przygody świętego, który wyrusza w świat, jak to często czynią chłopcy, przytoczone zaś wyjątki z oryginału stanowią dobry materjał do wytworzenia pojęcia o rymowanej prozie. „Bogurodzicę“ przyjęto i zrozumiano jako modlitwę pierwszych Polaków o „zbożny pobyt“ i rajski przebyt“.

Wobec takiego przystępnego i łatwego ujęcia trudnej dla kl. VI literatury staropolskiej, nie napotkali nauczyciele na specjalne trudności przy realizowaniu tego działu, mimo wątpliwości i obaw, z jakiemi zo-

stał przyjety program kl. II.

Materjał czytanek dla obydwóch klas starali się nauczyciele uprzystępnić młodzieży przez stosowanie środków i pomocy naukowych. Stanowiły je ilustracje, zawarte w czytankach, wycinki z gazet, kartki, fotografje, reprodukcje rzeźb i obrazów, mapy, tablice ścienne, słowniki, encyklopedje, epidiaskop i wycieczki. W ankiecie nie podali nauczyciele bliższych informacyj o tych pomocach naukowych, szerzej natomiast wypowiedzieli się w sprawie wycieczek.

Z młodzieżą kl I odbyli nauczyciele następujące wycieczki:

1. W związku z wierszem „Mrówki i trutnie" zwiedzono pasiekę razem z nauczycielem przyrody (gimnazjum żyd.).

2. Przy przerabianiu „Gałązki dzikiej oliwki" i czyt. (3) „Nasz wielki mecz" — na boisko sportowe (gim. żyd.).

3. Czyt. „W cyrku"—do cyrku.

4. Czyt. „Sławidło czyli dzielny żołnierz"—do Kościuchnówki.

Odbyto jeszcze wycieczki do Równego, Kostopola, na stację kolejową, pocztę, targ, do szpitala, ale mają one związek raczej z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu.

Już w kl. I („Anioły Matejki", „Wisła") a szczególnie w kl. II („Msza św. Stanisława", „Skazaniec", cały podcykl: „Na krakowskim rynku", „Uczta Wierzynka". „Drukarze Krakowscy", „Ostatni beanus", podcykl: „Na pokojach dworskich" i inne — ogółem 17 czytanek) — należałoby odbyć wycieczkę do Krakowa. Czyt. „Radjostacja warszawska" wymaga również zwiedzenia jakiejś radjostacji. W związku z czyt. „W kamieniołomach można odbyć wycieczkę do Janowej Doliny czy Klesowa.

Kl. II.: odbyły się następujące wycieczki: do drukarni („Drukarze Krakowscy"), na zamek (Łuck)—w związku z czytankami z życia rycerskiego, do kościoła (gim. żyd.)—„Ołtarz marjacki", oglądanie pomników—podcykl „Pendzle i dłuta".

Sposób podejścia do materjału i umiejętnie zastosowana metoda pracy również w dużej mierze przyczyniają się do zrealizowania i osiągnięcia wyników, wskazanych przez program. Istnieje zasadnicza różnica w podejściu do czytanek dla klasy I i II. W kl. I przeplatano czyt. starożytne polskiemi. Czasem zaczynano od cyklu polskiego, gdy przez to można było uzyskać lepsze zrozumienie lub odczucie wydarzeń czy postaci z odległych wieków. W kl. II był skrępowany nauczyciel cyklem, ale w jego obrębie mógł przerabiać czytanki w ustalonym przez poruszane zagadnienia porządku. Zwykle w obydwu klasach po skończeniu cyklu wysnuwano pewne uogólnienia, które stanowiły punkt wyjścia dla następnego cyklu, czasem rozpoczynano od lektury domowej, wiersza kończącego lub zaczynającego cykl, pracy domowej uczniów, ilustracji, nawiązania do wydarzeń aktualnych. Oto przykłady:

W kl. I. jednego z gim. podejściem do cyklu „Po wawrzyn“ było syntetyczne ujęcie poprzedniego cyklu, przy którem dzieci wysunęły na czoło genjusz twórczy człowieka. W związku z tem wyłoniła się dyskusja na temat sławnych ludzi, którzy swemi czynami zdobywali wawrzyny. Cykl. IV rozpoczęto od lektury „Quo vadis“. Książka ta bowiem łączy w sobie 2 światy: pogański i chrześcijański. „Qud vadis“ więc stanowiło naturalne przejście do chrześcijaństwa.

W jednej z klas II pod koniec cyklu „Drzewiej“ odczytano wiersz „Goście zdaleka“, z którego młodzież wyczuła, że coś, jakaś przeszłość się kończy, a przez zamknięte drzwi wpada już nowe jakieś światło. Następny cykl „Krzyż i miecz“ zaczęto od tamtego zakończenia. Tem nieznanem było chrześcijaństwo. W niem właśnie znajduje szczęście rycerz na obrazku Matusiaka, który modli się słowami „Bogurodzicy“ (lekcja rozpoczyna się od odczytania pieśni).

O d r o d z e n i: na ostatniej lekcji, związanej z poprzednim cyklem, doszła młodzież do wniosku, że najwyższym celem ludzi średniowiecza była rycerska służba Bogu, albo zupełne oddanie się Bogu (św. Aleksy).

Na następnej lekcji przystąpiono do cyklu „Odrodzeni“ i odczytano wiersz „Columbus“. Jako pracę domową zadano klasie do przemyślenia (odpowiedź piśmienna) zagadnienie: „Czego szukał po szerokim świecie św. Aleksy, a czego Columbus“. Odpowiedź stanowiła punkt wyjścia a zarazem punkt zwrotny i zaznaczenie kontrastu dwu epok.

Ś w i a t w k o n t u s z u. Oceniając wartość okresu Odrodzenia, podkreśliła klasa, że społeczeństwo polskie zaczyna się psuć, jeżeli ks. Skarga wygłasza takie kazania, jeśli Batory tak musiał się wysilać, by skłonić naród do zgody. Potwierdzeniem wzrostu prywaty stał się ustęp „Jak p. Kulesza odbudował Kościół“. Na tem tle wyłoniła się sprawa wartościowania czynu Kuleszy i pytanie, czy wszyscy tacy. Na pytanie odpowiada przecząco dział: z „Kronik rycerskich“.

W innej szkole punktem wyjścia dla cyklu „Odrodzeni“ było ćwiczenie na temat: „Co mnie najbardziej interesuje w życiu współczesnem“. Kilku uczniów zwróciło uwagę na udoskonalenie techniki, skąd wyruszono „Na zdobycie świata“. Podcykl „Pendzle i dłuta“ rozpoczęto od wycieczki pod pomnik, którego opis zużytkowano w ćwiczeniu redakcyjnem, od czego przeszła klasa do czytanki: „Zmartwychwstała bogini“.

Inna klasa (I) rozpoczęła cykl „Piękni i dobrzy“ od lotu kap. Bajana i znaczenia lotnictwa.

Przy przerabianiu czytanek stosowano wszystkie metody, wysuwane przez współczesną dydaktykę. Rozpoczynano więc pracę od odczytania czytanki, zwykle krótszej, w szkole i opierano się na wrażeniu i

zainteresowaniach młodzieży. Jeżeli czytankę odczytali uczniowie w domu, do opracowania jej przystępowano rozmaicie: albo młodzież sama wysunęła zagadnienie, albo nauczyciel stawiał pytanie, które stanowiło podstawę dyskusji, albo ujmowano zagadnienia w formie planu piśmiennie lub ustnie i dopiero wtenczas starano się je omówić Naogół starano się unikać mnóstwa pytań w części wprowadzającej. Jeżeli okazało się, że klasa zbyt słabo opanowała materjał. polecano zwrócić się po odpowiedź do tekstu Usiłowano wpoić w młodzież przekonanie, że w sprawie tematu najlepszego wyjaśnienia może udzielić tekst i zastanowienie się nad nim. Starano się przeto wyrobić w uczniach umiejętność posługiwania się tekstem i opracowywania zagadnień na jego podstawie. Posługiwanie się tekstem uczyło młodzież cenić i ważyć słowa, a unikać pustej frazeologji. Gdy zagadnienie opracowywano w formie dyskusji, nauczyciele zwracali uwagę na jej rzeczowość i planowość.— W gimnazjach żydowskich dbano o to, aby uczniowie dużo i często mówili.— W części końcowej lekcji następowało zbieranie całości lub notowanie wniosków. W innych szkołach z dobrym wynikiem stosowano metodę uczenia się pod kierunkiem.

Posługiwano się więc różnemi metodami, mając na względzie dobro młodzieży.

Dzięki przeto dobrym podręcznikom, pomocom naukowym, różnorodnym metodom nauczania, doszli nauczyciele do wniosku, że przy przeciętnie uzdolnionej i normalnie przygotowanej klasie wyniki, ujęte w programie. możliwe sa do zrealizowania.

Gawrońska Marja
Horochów, Gim. Państw.

Sprawozdanie z realizacji lektury większych całości w kl. I i II gimnazjalnej.

Uwagi te skreśliłem na podstawie ankiety*). przeprowadzonej wśród polonistów i młodzieży gimnazjów wołyńskich, oraz na podstawie własnych obserwacyj.

Otóż zgodnie z programem nowego gimnazjum uczniowie kl. I i II

*) W ankiecie znajdowały się następujące punkty
1. Które utwory z listy lektury uzup. wybrał nauczyciel, dlaczego oraz jak reagowali na nie uczniowie?
2. Które utwory z tej listy są nieodpowiednie i niedostępne? (Uwagi uczniów — zdanie nauczyciela).
3. Jakie utwory należałoby jeszcze na niej umieścić?
4. Sposób opracowania lektury uzup. (metody, pomysłowość, pomoce naukowe, wycieczki itp).
5. Która lista lektury uzup. (kl. I czy II) jest więcej dostosowana do zainteresowań młodzieży?

poznali w toku nauki—oprócz czytanek-wypisów— również cały szereg większych utworów, wybranych przez nauczyciela z listy, ustalonej przez Ministerstwo. Wybierali z niej nauczyciele różne dzieła, a ilość ich wahała się rocznie od 4—13; przeciętnie jednak zdołano w klasie przeczytać i omówić około 4—6 książek. Oczywiście niezależnie od tego uczniowie samodzielnie czytali i inne książki, znajdujące się na liście; niektórzy nawet, bardziej ambitni, usiłowali przeczytać wszystkie utwory, zalecone przez Ministerstwo dla danej klasy.

Przy wyborze lektury miano na uwadze rozmaite względy, a mianowicie:

a) związek z czytankami,

b) zainteresowania młodzieży lub jej wyraźne życzenie,

c) wartość wychowawczą utworu,

d) dostępność egzemplarzy (w bibljotece szkolnej, w bibljotekach miejscowych lub w domach prywatnych),

e) taniość książki.

Jak z tego wynika, kierowano się tutaj zarówno względami natury dydaktycznej, jak i wychowawczej. Ale trzeba wyznać, że owe uboczne czynniki, wymienione pod: d-e, najczęściej—niestety—wywierały wpływ decydujący!

Jeśli zaś chodzi o indywidualizowanie lektur ze względu na płeć i właściwe płci zainteresowania, to można je było przeprowadzić jedynie w wyjątkowych wypadkach, ze zrozumiałych powodów: na Wołyniu bowiem istnieją właściwie tylko gimnazja koedukacyjne. Jednak z uznaniem należy podnieść, że poloniści wołyńscy i o tym postulacie pedagogiki współczesnej nie zapomnieli: w klasach, o przeważającej ilości dziewcząt, czytano głównie powieści o ich rówieśnicach (np. Ania z zielonego wzgórza, Anielka), natomiast tam, gdzie większość stanowili chłopcy, omawiano raczej książki o bohaterach i przygodach (np. Łowcy wilków, Ogniem i mieczem).

Kwestja poczytności lektur w klasie I-ej przedstawia się następująco:

1. Z legend dawnego Egiptu (w 11 klasach)
2. Quo vadis (8)
3. Heroje. Zew krwi (7)
4. Pójdźmy za Nim. Na polskiej fali (6)
5. Gdzie widziałem Komendanta. Przyjaźń (5)
6. Lato leśnych ludzi (4)
7. Narodziny serca. Księga dżungli (3)
8. Łowcy wilków. Żwirko i Wigura, W zadymionem słońcu. Skarby. Pożegnanie domu. Dom wielki jak świat. Druga księga dżungli (2)

9. Ferenika i Pejsideros, Moje wrażenia z lotu do Tokio, Przygody prawdziwe żeglarzy i podróżników. Na bezdrożach tatrzańskich. Z dawnych, dawnych czasów. (1)

Lista poczytności lektur w klasie II-ej wygląda w ten sposób:

1. Stara baśń (w 10 klasach)
2. Krzyżacy 9)
3. Grażyna. Ogniem i mieczem 7)
4. Potop. Jan Bielecki (6)
5. Józef Piłsudski. Pan Wołodyjowski (5)
6. Szukajcie przyjaciół. Nad czarną wodą (4)
7. Anielka „Uśmiech dzieciństwa" Roman i dziewiętnastu. Panienka z okienka. (3)
8. Oko proroka. Włóczęgi północy. Szul z Lubartowa Amundsen. (2)
9. Szlakiem I brygady Męczennicy polarni. Syn słońca. Powracająca fala. (1)

Chociaż urzędowy wykaz lektur jest dosyć obszerny, to jednak niewszystkim on wystarczał, jak się okazuje z ankiety. Niektórzy bowiem poloniści (zapominając widocznie o tem, że nie należy wykraczać poza listę ministerjalną), wyznaczali na własną rękę młodzieży jeszcze i inne utwory. I tak w klasie I-ej najczęściej wprowadzano: „Szkołę orląt"*), Narodziny Rzymu" oraz „Serce"; natomiast w klasie II-ej— „Pożegnanie domu", „W pustyni i puszczy", a nawet Kaczkowskiego: „Bitwę o chorążankę"! Niezawsze więc wybór ten był trafny i uzasadniony.

Na podstawie ankiety możemy również do pewnego stopnia określić wielkość zainteresowania się młodzieży poszczególnemi lekturami. Otóż w klasie I-ej najbardziej podobały się następujące utwory:

1) „Quo vadis". „Z legend dawnego Egiptu" (7)
2) „Heroje", „Pójdźmy za nim" (w 5 klasach)
3) „Gdzie widziałem Komendanta?" „Zew krwi" (4)
4) „Przyjaźń", „Narodziny serca", „Księga dżungli". (3)

W klasie II-ej zaś:

1) „Ogniem i mieczem" (6)
2) „Stara baśń", „Potop", „Krzyżacy" (5)
3) „Nad czarną wodą", „Panienka z okienka", „Anielka"(3)

Na liście tej—być może—niemało zaciążyło dawne gimnazjum, ale niezależnie od tego musimy stwierdzić, że obejmuje ona książki, które

*) Dziwna rzecz, że powieść ta, która wśród młodzieży cieszy się zawsze wyjątkowo dużem zainteresowaniem, została usunięta z listy ministerjalnej.

zawsze młodzieży się podobają, gdyż mówią o życiu jej rówieśników i rówieśnic lub o przygodach i podróżach. „My lubimy—pisze jedna z uczenic —takie książki, w których występują młodzi bohaterowie, tacy jak my". Inny uczeń dodaje: „Ja przepadam za książkami o podróżach i przygodach, bo w takich książkach ciągle się coś zmienia i dzieją się rzeczy nadzwyczajne. W przygodach tych co chwila ktoś znajduje się w wielkiem niebezpieczeństwie i wychodzi z niego cało".

Przy samem już omawianiu lektur zainteresowania młodzieży — jak się dało zauważyć — skupiały się głównie na perypetjach życiowych bohaterów, przebiegu zdarzeń i na szczególnie uderzających obrazach, charakteryzujących środowisko. Często w czasie przerabiania lektury ujawniały się różne zainteresowania chłopców i dziewcząt: N p. w „Starej baśni" dziewczynki zwróciły uwagę przedewszystkiem na dzieje Domana i Dziwy oraz na opisy przyrody, chłopcy zainteresowali się walką knezia z kmieciami i obyczajami staropolskiemi. W związku z omawianiem „Grażyny" dziewczęta zajęły się głównie postacią bohaterki poematu, chłopcy zaś pytaniem, czy Litawor słuszne rościł pretensje do Witolda. „Uśmiech dzieciństwa" naogół podobał się dziewczynkom, chłopcy natomiast określili tę książkę, jako nudną i dziecinną, a właściwie „zupełnie bez treści".

Jednak oprócz pięknych i ciekawych książek, dała ankieta również wykaz lektur nudnych i trudnych. W klasie I-ej:

1. „Na bezdrożach tatrzańskich" — Większość młodzieży oznajmia że książka jest nieciekawa i niezrozumiała.
2. „Dysk olimpijski" — Utwór stanowczo za trudny dla młodzieży wołyńskiej; czytany w wyjątkach może przynieść korzyść.

W klasie II-ej:

1. „Puk" — Powieść przeznaczona dla młodzieży angielskiej, dla naszej jest niezrozumiała i nudna.
2. „Uśmiech dzieciństwa" — w całości czytany jest za trudny dla uczniów klasy II-ej; jedynie opowiadania z tej książki („Janek" i „Pies") są zrozumiałe i naogół bardzo się podobają.
3. „Walka o szczyt świata" — mało urozmaicona treść, a przedewszystkiem bardzo lichy druk, papier i ilustracje.
4. „Oko proroka" — budzić może antagonizm między uczniami różnych narodowości; poza tem powieść ta nie odznacza się zbytnio walorami literackiemi.

W sprawie ewentualnego uzupełnienia listy ministeralnej nowemi utworami jakichś wyraźnych i zgodnych propozycyj nie było. Po ostat-

nich uzupełnieniach poloniści nie widzą potrzeby powiększania tej listy w tym roku. Tem bardziej, że młodzież klasy II-ej naprzykład — powinnaby czytać również dzieła, wymienione w listach lektury wyższych klas szkoły powszechnej oraz klasy I-ej gimnazjum, których w latach poprzednich nie przeczytała. Dotyczy to zwłaszcza powieści podróżniczych, o wynalazkach i innych, wiążących się z zainteresowaniami młodzieży.

Jeżeli idzie o sposoby opracowywania lektury, to ankieta zawiera ogólnikowe i niejasne odpowiedzi i dlatego trudno nam podać jakieś konkretniejsze dane. W każdym razie sposoby podejścia do lektury większych całości były różne: I tak:

1. Wychodzono od czytanki, a omawiane zagadnienie pogłębiano i uzupełniano przez lekturę (albo przeciwnie). Np czytanie w klasie I-ej takich utworów, jak „Heroje", „Ferenike i Pejsidoros", „Dysk olimpijski", „Quo vadis" pozwoliło pogłębić nast. zagadnienia; życie domowe w dawnej Grecji i Rzymie, religja, obrazki obyczajowe itp.

2) Lekturę traktowano odrębnie; stanowiła ona wtedy punkt wyjścia do różnych ćwiczeń słownikowych, w mówieniu i pisaniu. Np. książka „Na polskiej fali" wraz ze słownikiem rybackim stała się podstawą ćwiczeń w mówieniu na temat rybołóstwa na Wołyniu i Polesiu.

3) Często klasa sama wysuwała daną lekturę, jako „ciekawą" lub pozostającą w związku z bieżącemi wypadkami. („Szkoła orląt" w czasie Challenge'u). Wtedy też klasa sama zgłaszała zagadnienie, godne uwagi.

4) Czasem znowu dawano klasie do wyboru dwie lektury, wówczas jednak większość uczniów czytała obydwie.

Utwory czytała młodzież w domu, notując swoje uwagi i spostrzeżenia. W klasie odbywała się pogadanka wstępna, mająca na celu zorjentowanie się w zainteresowaniach uczniów, poczem ustalano wspólnie z klasą tematy zagadnień do opracowania piśmiennego lub ustnego. Tak było najczęściej, chociaż oczywiście nie stosowano tylko tego jednego schematu rozbioru.

Aby nauczyć młodzież racjonalnego czytania książek, poloniści baczną zwrócili uwagę na organizację pracy domowej nad niemi. Na początku roku szkolnego wywieszano w danej klasie całą listę ministerjalną lub dyktowano ją uczniom, zachęcając ich przytem do zapoznania się w ciągu roku z podanemi w niej utworami. Przy opracowywaniu lektury okazał się praktyczny t. zw. system grupowy. Z początkiem roku na życzenie nauczyciela klasa dzieli się na grupy, złożone z 5-8 uczniów (zależne od wielkości klasy); grupy dobierają się oczywiście same wed-

zawsze młodzieży się podobają, gdyż mówią o życiu jej rówieśników i rówieśnic lub o przygodach i podróżach. „My lubimy—pisze jedna z uczenic —takie książki, w których występują młodzi bohaterowie, tacy jak my". Inny uczeń dodaje: „Ja przepadam za książkami o podróżach i przygodach, bo w takich książkach ciągle się coś zmienia i dzieją się rzeczy nadzwyczajne. W przygodach tych co chwila ktoś znajduje się w wielkiem niebezpieczeństwie i wychodzi z niego cało".

Przy samem już omawianiu lektur zainteresowania młodzieży — jak się dało zauważyć — skupiały się głównie na perypetjach życiowych bohaterów, przebiegu zdarzeń i na szczególnie uderzających obrazach, charakteryzujących środowisko. Często w czasie przerabiania lektury ujawniały się różne zainteresowania chłopców i dziewcząt: Np. w „Starej baśni" dziewczynki zwróciły uwagę przedewszystkiem na dzieje Domana i Dziwy oraz na opisy przyrody, chłopcy zainteresowali się walką knezia z kmieciami i obyczajami staropolskiemi. W związku z omawianiem „Grażyny" dziewczęta zajęły się głównie postacią bohaterki poematu, chłopcy zaś pytaniem, czy Litawor słuszne rościł pretensje do Witolda. „Uśmiech dzieciństwa" naogół podobał się dziewczynkom, chłopcy natomiast określili tę książkę, jako nudną i dziecinną, a właściwie „zupełnie bez treści".

Jednak oprócz pięknych i ciekawych książek, dała ankieta również wykaz lektur nudnych i trudnych. W klasie I-ej:

1. „Na bezdrożach tatrzańskich" — Większość młodzieży oznajmia że książka jest nieciekawa i niezrozumiała.
2. „Dysk olimpijski" — Utwór stanowczo za trudny dla młodzieży wołyńskiej; czytany w wyjątkach może przynieść korzyść.

W klasie II-ej:

1. „Puk" — Powieść przeznaczona dla młodzieży angielskiej, dla naszej jest niezrozumiała i nudna.
2. „Uśmiech dzieciństwa" — w całości czytany jest za trudny dla uczniów klasy II-ej; jedynie opowiadania z tej książki („Janek" i „Pies") są zrozumiałe i naogół bardzo się podobają.
3. „Walka o szczyt świata" — mało urozmaicona treść, a przedewszystkiem bardzo lichy druk, papier i ilustracje.
4. „Oko proroka" — budzić może antagonizm między uczniami różnych narodowości; poza tem powieść ta nie odznacza się zbytnio walorami literackiemi.

W sprawie ewentualnego uzupełnienia listy ministeralnej nowemi utworami jakichś wyraźnych i zgodnych propozycyj nie było. Po ostat-

nich uzupełnieniach poloniści nie widzą potrzeby powiększania tej listy w tym roku. Tem bardziej, że młodzież klasy II-ej naprzykład — powinnaby czytać również dzieła, wymienione w listach lektury wyższych klas szkoły powszechnej oraz klasy I-ej gimnazjum, których w latach poprzednich nie przeczytała. Dotyczy to zwłaszcza powieści podróżniczych, o wynalazkach i innych, wiążących się z zainteresowaniami młodzieży.

Jeżeli idzie o sposoby opracowywania lektury, to ankieta zawiera ogólnikowe i niejasne odpowiedzi i dlatego trudno nam podać jakieś konkretniejsze dane. W każdym razie sposoby podejścia do lektury większych całości były różne: I tak:

1. Wychodzono od czytanki, a omawiane zagadnienie pogłębiano i uzupełniano przez lekturę (albo przeciwnie). Np. czytanie w klasie I-ej takich utworów, jak „Heroje", „Ferenike i Pejsidoros", „Dysk olimpijski", „Quo vadis" pozwoliło pogłębić nast. zagadnienia; życie domowe w dawnej Grecji i Rzymie, religja, obrazki obyczajowe itp.

2) Lekturę traktowano odrębnie; stanowiła ona wtedy punkt wyjścia do różnych ćwiczeń słownikowych, w mówieniu i pisaniu. Np. książka „Na polskiej fali" wraz ze słownikiem rybackim stała się podstawą ćwiczeń w mówieniu na temat rybołóstwa na Wołyniu i Polesiu.

3) Często klasa sama wysuwała daną lekturę, jako „ciekawą" lub pozostającą w związku z bieżącemi wypadkami. („Szkoła orląt" w czasie Challenge'u). Wtedy też klasa sama zgłaszała zagadnienie, godne uwagi.

4) Czasem znowu dawano klasie do wyboru dwie lektury, wówczas jednak większość uczniów czytała obydwie.

Utwory czytała młodzież w domu, notując swoje uwagi i spostrzeżenia. W klasie odbywała się pogadanka wstępna, mająca na celu zorjentowanie się w zainteresowaniach uczniów, poczem ustalano wspólnie z klasą tematy zagadnień do opracowania piśmiennego lub ustnego. Tak było najczęściej, chociaż oczywiście nie stosowano tylko tego jednego schematu rozbioru.

Aby nauczyć młodzież racjonalnego czytania książek, poloniści baczną zwrócili uwagę na organizację pracy domowej nad niemi. Na początku roku szkolnego wywieszano w danej klasie całą listę ministerjalną lub dyktowano ją uczniom, zachęcając ich przytem do zapoznania się w ciągu roku z podanemi w niej utworami. Przy opracowywaniu lektury okazał się praktyczny t. zw. system grupowy. Z początkiem roku na życzenie nauczyciela klasa dzieli się na grupy, złożone z 5-8 uczniów (zależne od wielkości klasy); grupy dobierają się oczywiście same wed-

ług upodobania. Każda grupa swego przywódcę; nad grupami zaś stoi jeden uczeń — kierownik grup. Przed rozpoczęciem lektury (na 3, 2, 1 tydzień — zależnie od obszerności dzieła) kierownik grup otrzymuje od nauczyciela najmniej tyle egzemplarzy danej książki, ile jest grup i rozdaje je przewodniczącym grup. Ci zaś przydzielają lekturę kolejno poszczególnym kolegom swej grupy, oznaczając im zgóry termin przeczytania książki. W czasie omawiania lektury grupy siedzą blisko siebie. Jeżeli na lekcji, czy w domu trzeba użyć tekstu, układ grupowy okazuje się doskonały, bo wszyscy z łatwością opracują zagadnienie. Grupy przydają się zresztą również przy innych okolicznościach (np. przy ćwiczeniach redakcyjnych). Tak zorganizowana praca znacznie ułatwiała polonistom przerabiane lektury większych całości.

Celem pobudzenia młodzieży do wydatniejszej i sumienniejszej pracy, niektórzy z nauczycieli uciekali się nawet do konkursów, które ogłaszali w klasach. Warunki konkursu były następujące:

1) Najlepsze przygotowanie grup do lektury.
2) Najstaranniejsze utrzymanie i oddanie książki.
3) Dotrzymanie terminów.

Materjał lektury starali się nauczyciele uprzystępnić młodzieży przez stosowanie środków i pomocy naukowych, jednak bliższych informacyj w tej sprawie nie podano. Wymieniono tylko, że stanowiły je: słowniki encyklopedje, mapy, obrazy, kartki, fotografje itp Często młodzież sama przynosiła do szkoły pomoce naukowe (obrazki morza, gór).

Natomiast ciekawa i charakterystyczna jest opinja większości polonistów o liście lektury dla klasy II-ej w zestawieniu z listą klasy I-ej. Otóż naogół poloniści są zdania, że bardziej do poziomu młodzieży jest dostosowana lista lektur klasy I-ej. W klasie II ej lektura większych całości jest częstokroć bardzo obszerna, choćby ją nawet traktować w wyjątkach (Krzyżacy, Trylogja). Zmiany w umysłowości młodzieży (w porównaniu z kl I) stosunkowo niewielkie, różnica zaś w materjale nauczania i lektury — ogromna. Jednakże lista lektury, właśnie taka, jak w kl. II, nie jest może wynikiem nieumiejętnego doboru, ale raczej zbiegu okoliczności. Okres lektury, przypadający na kl. II jest ilustrowany w naszej literaturze obszernemi dziełami, stojącemi na wysokim poziomie artystycznym.

Ostatecznie, gdy się tak zestawia wyniki ankiety z realizacji lektury większych całości w kl. I i II nowego gimnazjum, dochodzi się do pocieszającego wniosku, że lektury dla obydwu klas są naogół szczęśliwie dobrane, odpowiadają bowiem psychice młodzieży, interesują, ją kształcą i wychowują Jedynie dotkliwie daje się odczuć brak w bibljotekach szkolnych i pozaszkolnych większej ilości lektur, zwłaszcza utworów pisarzy współczesnych.

St. Hertel.

Realizacja programu j. polskiego w kl. I i II w zakresie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu na Wołyniu.

(Na podstawie ankiety)

Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu opierają się między innemi o czytankę. Prawie cały Wołyń używa w kl. I, czytanki Balickiego—Maykowskiego. Ankieta dała naogół mało materjału, jednakże na jego podstawie można stwierdzić, że polonista wołyński zna nowy program i stosuje z powodzeniem zalecone ćwiczenia w mówieniu i pisaniu.

Stałą i główną troską w klasie pierwszej jest wyrównanie poziomu wśród młodzieży, a więc — ściśle mówiąc, podciągnięcie uczniów, mówiących, piszących i myślących mniej trafnie od reszty klasy średniego przynajmniej poziomu.

Jak zgodnie stwierdzają poloniści, uczeń ze szkoły powszechnej, zwłaszcza niższego stopnia, nie wynosi obecnie jeszcze dostatecznego wyrobienia językowego. Można twierdzić stanowczo, że największe trudności odczuwa uczeń w zakresie poprawnego wypowiedzenia się w mowie i piśmie. Naturalnie, że w zakresie gramatyki, czy pracy nad czytanką lub lekturą uzupełniającą — będą trudności niemałe, jednakże materjał rzeczowy, terminy gramatyczne — może sobie uczeń łatwiej przyswoić. Natomiast ćwiczenia w mówieniu i pisaniu są nieraz dla ucznia — wołyniaka czemś bardzo uciążliwem, z powodów łatwo zrozumiałych. Najlepszą szkołą poprawnego mówienia jest dla każdego osobnika stałe obcowanie językowe z ludźmi, mówiącymi dobrze po polsku (prof. Szober). Nie dziw więc, że uczniowie Wołynia, stykający się wciąż z językiem polskim straszliwie okaleczonym, przynoszą z sobą do szkoły mowę niby polską, ale zepsutą i ubogą. Walka z takiemi nawykami jest tem trudniejsza, że dom psuje systematycznie, choć mimowolnie i nieświadomie pracę szkoły. Często jedynym wprost środkiem radykalnym byłoby: izolować ucznia od błędnie mówiącej rodziny i umieścić przynajmniej na jakiś czas w środowisku, mówiącem poprawnie.

Jest to częstokroć niemożliwością i tak otoczenie raczej przeszkadza uczniowi w nabywaniu sprawności językowej. Bardzo słusznie nazwano gwarę tutejszą esperanto wołyńskiem, z tem tylko zastrzeżeniem, że zasady użycia form są zupełnie indywidualne i zależne od okoliczności.

Stosunki wołyńskie zmieniają się pod względem językowym na korzyść, gdyż znaczny jest napływ materjału ludzkiego z rdzennej Polski.

W każdym razie możemy bez obawy wypowiedzieć zasadę, że dla wielu uczniów, zwłaszcza pochodzących z mniejszości, jedynem miejscem gdzie stykają się z poprawnym językiem polskim, jest szkoła. Wobec tego stanu rzeczy praca polonisty na terenie gimnazjum wyrasta do poziomu zadania kulturalnego.

ług upodobania. Każda grupa swego przywódcę; nad grupami zaś stoi jeden uczeń — kierownik grup. Przed rozpoczęciem lektury (na 3, 2, 1 tydzień — zależnie od obszerności dzieła) kierownik grup otrzymuje od nauczyciela najmniej tyle egzemplarzy danej książki, ile jest grup i rozdaje je przewodniczącym grup. Ci zaś przydzielają lekturę kolejno poszczególnym kolegom swej grupy, oznaczając im zgóry termin przeczytania książki. W czasie omawiania lektury grupy siedzą blisko siebie. Jezeli na lekcji, czy w domu trzeba użyć tekstu, układ grupowy okazuje się doskonały, bo wszyscy z łatwością opracują zagadnienie. Grupy przydają się zresztą również przy innych okolicznościach (np. przy ćwiczeniach redakcyjnych). Tak zorganizowana praca znacznie ułatwiała polonistom przerabiane lektury większych całości.

Celem pobudzenia młodzieży do wydatniejszej i sumienniejszej pracy, niektórzy z nauczycieli uciekali się nawet do konkursów, które ogłaszali w klasach. Warunki konkursu były następujące:

1) Najlepsze przygotowanie grup do lektury.
2) Najstaranniejsze utrzymanie i oddanie książki.
3) Dotrzymanie terminów.

Materjał lektury starali się nauczyciele uprzystępnić młodzieży przez stosowanie środków i pomocy naukowych, jednak bliższych informacyj w tej sprawie nie podano. Wymieniono tylko, że stanowiły je: słowniki encyklopedje, mapy, obrazy, kartki, fotografje itp. Często młodzież sama przynosiła do szkoły pomoce naukowe (obrazki morza, gór).

Natomiast ciekawa i charakterystyczna jest opinja większości polonistów o liście lektury dla klasy II-ej w zestawieniu z listą klasy I-ej. Otóż naogół poloniści są zdania, że bardziej do poziomu młodzieży jest dostosowana lista lektur klasy I-ej. W klasie II-ej lektura większych całości jest częstokroć bardzo obszerna, choćby ją nawet traktować w wyjątkach (Krzyżacy, Trylogja). Zmiany w umysłowości młodzieży (w porównaniu z kl. I) stosunkowo niewielkie, różnica zaś w materjale nauczania i lektury — ogromna. Jednakże lista lektury, właśnie taka, jak w kl. II, nie jest może wynikiem nieumiejętnego doboru, ale raczej zbiegu okoliczności. Okres lektury, przypadający na kl. II jest ilustrowany w naszej literaturze obszernemi dziełami, stojącemi na wysokim poziomie artystycznym.

Ostatecznie, gdy się tak zestawia wyniki ankiety z realizacji lektury większych całości w kl. I i II nowego gimnazjum, dochodzi się do pocieszającego wniosku, że lektury dla obydwu klas są naogół szczęśliwie dobrane, odpowiadają bowiem psychice młodzieży, interesują, ją kształcą i wychowują. Jedynie dotkliwie daje się odczuć brak w bibljotekach szkolnych i pozaszkolnych większej ilości lektur, zwłaszcza utworów pisarzy współczesnych.

St. Hertel.

Realizacja programu j. polskiego w kl. I i II w zakresie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu na Wołyniu.

(Na podstawie ankiety)

Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu opierają się między innemi o czytankę. Prawie cały Wołyń używa w kl. I, czytanki Balickiego—Maykowskiego. Ankieta dała naogół mało materjału, jednakże na jego podstawie można stwierdzić, że polonista wołyński zna nowy program i stosuje z powodzeniem zalecone ćwiczenia w mówieniu i pisaniu.

Stałą i główną troską w klasie pierwszej jest wyrównanie poziomu wśród młodzieży, a więc — ściśle mówiąc, podciągnięcie uczniów, mówiących, piszących i myślących mniej trafnie od reszty klasy średniego przynajmniej poziomu.

Jak zgodnie stwierdzają poloniści, uczeń ze szkoły powszechnej, zwłaszcza niższego stopnia, nie wynosi obecnie jeszcze dostatecznego wyrobienia językowego. Można twierdzić stanowczo, że największe trudności odczuwa uczeń w zakresie poprawnego wypowiedzenia się w mowie i piśmie. Naturalnie, że w zakresie gramatyki, czy pracy nad czytanką lub lekturą uzupełniającą — będą trudności niemałe, jednakże materjał rzeczowy, terminy gramatyczne — może sobie uczeń łatwiej przyswoić. Natomiast ćwiczenia w mówieniu i pisaniu są nieraz dla ucznia — wołyniaka czemś bardzo uciążliwem, z powodów łatwo zrozumiałych. Najlepszą szkołą poprawnego mówienia jest dla każdego osobnika stałe obcowanie językowe z ludźmi, mówiącymi dobrze po polsku (prof. Szober). Nie dziw więc, że uczniowie Wołynia, stykający się wciąż z językiem polskim straszliwie okaleczonym, przynoszą z sobą do szkoły mowę niby polską, ale zepsutą i ubogą. Walka z takiemi nawykami jest tem trudniejsza, że dom psuje systematycznie, choć mimowolnie i nieświadomie pracę szkoły. Często jedynym wprost środkiem radykalnym byłoby: izolować ucznia od błędnie mówiącej rodziny i umieścić przynajmniej na jakiś czas w środowisku, mówiącem poprawnie.

Jest to częstokroć niemożliwością i tak otoczenie raczej przeszkadza uczniowi w nabywaniu sprawności językowej. Bardzo słusznie nazwano gwarę tutejszą esperanto wołyńskiem, z tem tylko zastrzeżeniem, że zasady użycia form są zupełnie indywidualne i zależne od okoliczności.

Stosunki wołyńskie zmieniają się pod względem językowym na korzyść, gdyż znaczny jest napływ materjału ludzkiego z rdzennej Polski.

W każdym razie możemy bez obawy wypowiedzieć zasadę, że dla wielu uczniów, zwłaszcza pochodzących z mniejszości, jedynem miejscem gdzie stykają się z poprawnym językiem polskim, jest szkoła. Wobec tego stanu rzeczy praca polonisty na terenie gimnazjum wyrasta do poziomu zadania kulturalnego.

Jest faktem, że najbardziej typowe i największe błędy w mówieniu i pisaniu wykorzeniła już szkoła powszechna lub powstrzymał od wrót gimnazjum egzamin wstępny, jednakże jak stwierdza ankieta młodzież jest dość słabo przygotowana językowo do pobierania wiedzy w gimnazjum.

Każdy z polonistów od pierwszej lekcji w klasie pierwszej stara się zauważać i notować braki uczniów w różnych dziedzinach mówienia i pisania. Już pierwsze zadania rzucają charakterystyczne światło na luki w dziedzinie logicznego myślenia, zakres wiadomości, ubóstwo czy obfitość wyrazów, operowanie zwrotami, szablonowość itd. Tryb postępowania jest zgodny z programem: Z pośród mnóstwa błędów wybiera się najważniejsze, najbardziej typowe dla danego zespołu i zaczyna się systematycznie, zapomocą ćwiczeń wdrażać uczniów do użycia form poprawnych. Naogół biorąc, na Wołyniu najwięcej uwagi musi zwrócić polonista na dziedzinę składni i fleksji.

Program stwierdza wyraźnie, że młodzież ma dojść w ciągu pierwszego roku nauki w gimnazjum do opanowania formy sprawozdania. Wyłania się tu trudność zasadnicza: Dzieci wykazują stałą tendencję przedstawiania wypadków i zdarzeń: czyto z życia codziennego, czy z lektury — w sposób odtwórczy, posługując się metodą chronologiczną. Wykazują przytem bardzo słabe odróżnienie rzeczy ważnych od nieważnych, zasadniczych. — od ubocznych.

Przy sposobności robienia sprawozdań — wyłania się fakt, że zjawiska są przekręcone, źle zaobserwowane nie pamięta się ważnych szczegółów, niby wszystko się wie, a nic dokładnie.

Wdrożenie może mieć miejsce przedewszystkiem w zakresie ćwiczeń w mówieniu. Wybieramy temat aktualny i ciekawy: np. pierwsza tegoroczna wycieczka i pozwalamy uczniom na ten temat wypowiadać się swobodnie. Kilku współkolegów nie było na wycieczce, więc słucha wypowiedzeń, jako rzeczy zupełnie dla siebie nowych. Opowiadania są bezładne, pomieszane, szczegóły sprawozdawcze wiążą się z przeżyciami. Po pierwszych opowiadaniach „na wyścigi"; następuje w klasie pewne uspokojenie. Wtedy zadać możemy uczniom, którzy na wycieczce nie byli, pytania dotyczące przebiegu wycieczki, najważniejszych zdarzeń, trasy drogi i t. d. Okazuje się, że uczniowie mogą dać tylko mgliste i niejasne odpowiedzi.

Wobec tego uczestnicy wycieczki starają się stworzyć rzeczowe, krótkie sprawozdanie, w którem już znajdą się uwagi, rzucane przez nas wspólnie za ważne.

Niektórzy poloniści radzą sobie inaczej. Polecają uczniom zdać sprawę piśmiennie z jakiegoś zdarzenia w mieście, próbują sprawozdania z uczniami ocenić, później zaś porównują prace uczniów z popraw-

nem sprawozdaniem z gazety

Inni znowu zaczynają od sprawozdań gazeciarskich—a kończą na wypowiedzeniach uczniów, ale ten drugi środek okazuje się gorszy.

Ważną i pierwszorzędną zasadą jest fakt, aby nauczyciel sam doskonale był zapoznany z tematem, który porusza klasa.

Niektórzy z polonistów biorą za podstawę sprawozdań pierwsze dni uczniów w nowej szkole, zdarzenia szkolne, inni znów wyprowadzają młodzież na wycieczkę, uczą spostrzegać i zapisywać, omawiając poprzednio z klasą sprawę punktu w wywiadach i sposób ich opracowywania. Do opanowania formy sprawozdania zdążają również często stosowane ćwiczenia kompozycyjne o charakterze sprawozdawczym. Poloniści opracowują więc wspólnie z uczniami zdarzenia z wycieczki, przejścia szkolne i t. d.

Celem nauczenia uczniów pracy w zakresie sprawozdania, stosuje się również niejednokrotnie sporządzanie planu, zaznaczanie myśli zasadniczej, czy momentu zasadniczego.

Niektórzy z polonistów zaczynali z uczniami pracę od rzeczowej i dokładnej obserwacji, przechodzili później do zdobycia potrzebnego materjału słownikowego, poczem następowały ćwiczenia w mówieniu i pisaniu jako ćwiczenia stylistyczne czy redakcyjne.

Ażeby wdrożyć uczniów do rzeczowego wypowiadania się, niejednokrotnie polecono przygotować plan sprawozdania w domu i starano się uświadomić uczniów, że jest różnica między streszczeniem a sprawozdaniem, które zawiera omówienie i ocenę.

W pracy nad sprawozdaniem zwracano naogół dużą uwagę na stopniowanie trudności w materjale sprawozdawczym.

I tak niektórzy poloniści uważali za najłatwiejsze ćwiczenia sprawozdawcze na tle zrazu krótkich, później obszerniejszych czytanek. Następnie tematów dostarczały zdarzenia z życia szkolnego, przeżyć ucznia, z filmów dla młodzieży, zdarzeń w mieście i lektury uzupełniającej.

Starano się równocześnie ustalić z młodzieżą istotne momenty, cechujące sprawozdanie lub opis. Dobierano raczej ćwiczenia o zakresie ograniczonym, byle dobrze znanym uczniom, unikano ogólników.

Wycieczki, które odbywali poloniści z młodzieżą miały doprowadzić do zetknięcia się uczniów z materjałem poznawczym.

Pracę nad opisem zaczynano zasadniczo dopiero w klasie drugiej (w myśl programu) jednakże już przy końcu roku i w ciągu pracy w kl. I-ej starano się przygotować grunt pod przyszłe ćwiczenia w opisie. Sposobność nadarzała się często: Obraz, czy ilustracja, wzgl. opis w czytance, rzeczowy opis w sprawozdaniu z wycieczki — wszystko to

przygotowywało młodzież do należytych wypowiedzeń w zakresie opisu.

Nauczyciele stwierdzają naogół, że formę sprawozdania opanowuje młodzież na terenie gimnazjum dość łatwo. Na większe trudności napotyka się w szkołach mniejszościowych z niepolskim językiem nauczania oraz przy opanowywaniu formy opisu w klasie drugiej na terenie wszystkich gimnazjów.

Już sam fakt, że sprawozdanie ma za przedmiot jakąś czynność, opis zaś wygląd rzeczy martwych lub żywych ludzi, krajobrazu itd. — nasuwa pewne trudności.

Charakter statyczny opisu, określony samą naturą ćwiczenia, mniej odpowiada młodzieży, niż ruch sprawozdania.

Przytem żyje jeszcze w książkach i w pamięci nauczycieli opis, polegający (jak i charakterystyka) na katalogowaniu cech.

Wdrożenie uczniów do nowego typu pracy miało znów w różnych szkołach bardzo rozmaity przebieg:

Niektórzy z polonistów polecali uczniom zaobserwować jakiś prosty i łatwy przedmiot i opisać go.

Przeglądnięte przez nauczyciela opisy pozwalały mu zorjentować się w stopniu trudności, na jakie natrafiał uczeń i w rodzaju trudności (ekspresja, dobór wyrazów, obserwacja itd.)

Po takiem dopiero zbadaniu terenu przystępował nauczyciel do opracowania z uczniami opisu w rozmaity sposób: albo ustalano wraz z uczniami sposoby obserwowania przedmiotu, albo stosowano ćwiczenia słownikowe w zakresie barwy czy kształtu, aby na tem tle pogłębić obserwację i ułatwić ekspresję.

Ostatecznie praca kończyła się wspólnem ćwiczeniem kompozycyjnem i ustaleniem właściwości opisu.

Inni poloniści szli drogą wręcz przeciwną. Na konkretnym materjale czytanki, czy utworu literackiego (wzgl. naukowego) starali się dojść do ustalenia form opisu. Na tle obserwacji przedmiotu konkretnego odbywało się albo odrazu ćwiczenie kompozycyjne, albo poprzedzano je odpowiedniemi ćwiczeniami przygotowawczemi.

Nikt z polonistów nie prowadził ćwiczeń jednym i drugim sposobem w dwu klasach równoległych, dlatego też słuszność swego trybu postępowania oceniał każdy tylko według jednostronnych wyników.

Niezależnie od sposobu podejścia do zagadnienia opisu, dalszy tryb postępowania był u wszystkich odpowiadających na ankietę — podobny.

Poprzez proste i łatwe ćwiczenia w opisie na tle dostępnego materjału, poprzez łatwe obrazki i ilustracje rodzajowe, dochodzili uczniowie do kreślenia obrazów postaci pojedyńczych, następnie grup, wreszcie nawet alegoryj.

Poprzez rozpoznanie i utrwalenie (często rysunkowe) najprostszych przedmiotów — szli uczniowie do badania ruchów i wyrazu twarzy, a nawet odczytywania przyczyn takich czy innych nastrojów.

W rozmaity sposób starano się zwrócić uwagę młodzieży na konieczność dokładnej obserwacji i doboru określeń. I tak polecono np. młodzieży opisać jakiś drobny przedmiot np. ołówek, obsadkę. W czasie odczytywania zadania przez jednego ucznia, w klasie — przedmiot opisywany znajdował się w ukryciu. Na podstawie wyłącznie tylko opisu podawanego przez ucznia, miała klasa narysować dany przedmiot. Na tem tle dowiadywali się uczniowie, jak trudno jest opisać poprawnie i dokładnie najprostszy przedmiot. Częstokroć wyłaniała się wówczas konieczność urządzenia ćwiczeń słownikowych, związanych z przedmiotem opisu.

Niektórzy z polonistów doszli do wniosku, że zdolność opisywania wyrabia się bardzo prędko przez porównywanie dwu kontrastów, np. opis wiosny i jesieni, obraz o treści poważnej i śmiesznej. Można z tego również wyciągnąć wniosek na przyszłość; w klasie trzeciej kontrasty przydadzą się niewątpliwie przy charakterystyce. Poloniści starali się uświadomić uczniom różnicę, zachodzącą między opisem a opowiadaniem. W tym wypadku z pomocą przyszły ćwiczenia, stosowane już w klasie pierwszej: wyróżnianie pierwiastka uczuciowego, refleksyjnego, opowiadającego i opisującego. Ćwiczenia takie stosowano najczęściej na materjale czytanek.

Już w czasie pierwszych prac, związanych z opisem, wyłoniły się dwa stanowiska młodziezy wobec rzeczy opisywanej: stanowisko literata i naukowca.

Zrazu młodzież nie zdawała sobie sprawy z głębokich różnic, zachodzących między obu stanowiskami. Polonista dążył więc do uświadomienia tego klasie i zajęcia odpowiedniego stanowiska w tej sprawie.

Sposób postępowania był znów bardzo rozmaity. Albo po odpowiedniem ćwiczeniu w opisie nauczyciel starał się wyłowić typowe zadania, stanowiące opis naukowy i artystyczny, omawiał takie zadania z uczniami w klasie i starał się doprowadzić do uświadomienia i ustalenia różnic.

Albo też tryb postępowania był inny. Czytanka wzgl. książka naukowa i opracowanie literackie dostarczyło dwu różnych opisów. Na tem tle ustalano różnice i dochodzono do wnioskow w związku z opisem naukowym i artystycznym.

W obu wypadkach starano się ustalić wartości opisów, spopularyzować ich stosowanie i dać poznać uczniom, że są nauki, dla których wartościowym jest tylko opis naukowy (nauki ścisłe),

W związku z opisem naukowym i literackim pojawiły się również możliwości uświadomienia młodzieży różnic, zachodzących między planem logicznym i psychologicznym.

Jak już wspomniano, podstawą ćwiczeń w opisie i sprawozdaniu były ćwiczenia słownikowe. Stosowano je zarówno w związku z materjałem rzeczowym czytanek, czy lektury uzupełniającej, jak też w związku z życiem bieżącem ucznia i potrzebą chwili.

Materjał pochodził jak zwykle—bądźto z lektury, bądź z żywej mowy ucznia.

Niepodobna wprost wymienić wszystkich ośrodków ćwiczeń słownikowych. Na podstawie ankiety spróbujemy je ugrupować według działów.

Ośrodki ćwiczeń, łączące się (przedewszystkiem) z formą s p r a w o z d a n i a:

Ruch miejski: życie państwa lub miasta.
Tryb życia wsi.
Ż y c i e s z k o l n e (uroczystości, obchody, lekcje. rekreacje, bale, wycieczki, wychowanie fiz.).
Film, teatr, cyrk, sport.

O p i s.

W y g l ą d m i a s t a (budowle, części budynków, pomniki, zbiory, sklepy, urzędy, parki.)
W y g l ą d w s i (budownictwo, ubiór, narzędzia i teren pracy (las, pole, łąka, rzeka, staw).
Warsztaty rzemieślników, pracownie.
Pory roku.
Zjawiska natury (deszcz, śnieg).

Przy omawianiu czytanek przedmiotem ćwiczeń stawały się również odpowiednie dziedziny kultury, wzgl tematy, związane z zagadnieniem, które na tle czytanki interesuje młodzież.

Ankieta podała raczej dziedziny ćwiczeń, aniżeli konkretne tematy, związane z czytankami. Spróbujemy jednak na tle szczupłego materjału przedstawić także tematy.

Byłoby oczywiście rzeczą bardzo wskazaną ustalić rozmaite możliwości ćwiczeń na tle różnych czytanek, jednakże ankieta nie dała dostatecznego materjału.

Próbujemy przytoczyć przykład rozwinięcia programu ćwiczeń w mówieniu i pisaniu w klasie I-ej ze szczególnem uwzględnieniem ćwiczeń słownikowych (Czytanka Gaertnera i Łempickiego cz. I-a).

Na tle pogadanki o wakacjach rozwijamy ćwiczenia w u ż y w a n i u w y r a z ó w b l i s k o z n a c z n y c h i przeciwstawnych (swoboda—wolność. przymus—rygor).

Czytanka: Niedziele — zwiedzenie bibljoteki: Ć w i c z e n i e s ł o w n i k o w e: Czynności bibljotekarza i abonenta.

Zastosowanie: Próbne wypożyczanie książek.

Ustęp: Nowy faraon obejmuje rządy: Pogrzeb władcy w Egipcie— —a dziś—jako ć w i c z e n i e w m ó w i e n i u.

Odejście Itti Marduka: Ćwiczenie słownikowe: Gusła i zabobony. Ćwiczenie w pisaniu: Przedsiębiorstwo dzisiejszego kupca lub bankiera w porównaniu z domem handl. Itti Marduka.

Ustęp: Jak Tezeusz zabił Minotaura—zastąpienie imion własnych przez odpowiednie określenia. Ćwiczenia w mówieniu: Przykłady postępowania szlachetnego i nieszlachetnego w życiu szkolnem. Temat dyskusyjny: Dlaczego ciągle zajmujemy się starożytnością.

Ustęp: Śladem śpiewaków wędrownych: Ćwiczenia orjentacji w tekście. Po czem można było poznać Greka-śpiewaka? Temat pracy piśmiennej: Czem był aojd dla człowieka starożytnego? (radjo, gazeta, poczta).

I l j a d a: Ćwiczenia słownikowe: Przygotowanie i uzbrojenie bojowe żołnierza dawniej—a dziś.

Przygotowanie do z o r g a n i z o w a n e j r o z m o w y: który z bohaterów greckich podoba mi się najbardziej.

O góralskim Homerze—ćwiczenia słownikowe: grupowanie wyrazów góralskich według znaczenia i użycia. Zastosowanie: Opracować temat: Jak Janosik—muzykant wybrał się do drugiej wsi na wesele.

Ustęp: W dniu grozy. Temat dyskusyjny: Dlaczego dzieci inaczej reagują na niebezpieczeństwo. niż starsi Ćwiczenia w pisaniu: niebezpieczeństwa wojny dawnej a dzisiejszej.

U s t. M o n g o ł y: Ćwiczenie słownikowe: Miasto średniowieczne i jego mieszkańcy. Sposoby oblężenia i obrony. Ta sama czytanka podstawą wypowiedzenia na temat: dzisiejsza wojna gazowa. Zbieranie materjału słownikowego z żywej mowy ucznia na temat: Ilu było Tatarów?

Ustęp: Stawidło—wyrazy bliskoznaczne (temat: mocować się).

Przygody Jaśka Potyrały. Ćwiczenia słownikowe i ćwiczenia w pisaniu: Wygląd zewnętrzny okrętu. Okręt wewnątrz. Załoga. Okręty według przeznaczenia. Nazwy łodzi. (Ćwiczenie może się rozrosnąć do rozmiaru tygodniowych ćwiczeń. jeżeli uwzględnia zainteresowania klasy.

Gałązka dzikiej oliwki: Zawody w Grecji i dziś (Sędziowie, kapłani, służba. Miejsce i czas biegu. Rodzaj zawodów. Zawodnicy. Nagrody).

Wyrazy bliskoznaczne i przeciwstawne: opowiadać się za kimś (oskarżać kogoś).

Ułożenie h o ł d o w n i c z e j r e c y t a c j i ku czci pana Prezydenta (dyskusja na temat prac pana Prezydenta).

Ustęp: Święto braci rolnych: Ubiór rzymski, bóstwa domowe (ćwiczenie słownikowe).

W y w i a d na temat aktualny w urzędzie ruchu. Chodzenie po torach (sprawozdanie z wywiadu i uzasadnienie zarządzeń). Wspólna praca redakcyjna nad wezwaniem—odezwą do kolegów w tej sprawie. Ozdobienie i pomysły ozdób—klasy I-ej.

Perły św. Urszuli: Zachowanie się i zajęcia mężczyzn i kobiet. Mieszkanie króla, (Badanie tekstu—uwagi własne).

Próby wspólnego układania planu prowadzono głównie na podstawie lektury ust. trudniejszych. Ustalono (na tle planu zajęć świątecznych sporządzonego przez dzieci) różnice między planem logicznym a psychologicznym.

Na tle wycieczki, odbytej przez uczniów, próbowano robić ćwiczenia w zwięźaniu i rozszerzaniu treści. Np.: Polecano zdać dokładnie piśmiennie sprawę z całej wycieczki. Na tem tle wybrano fragment i opracowano go w klasie w formie ćwiczenia kompozycyjnego, pozostałe zaś części opowiadania polecono skrócić do minimum.

W taki mniej więcej sposób odbywali poloniści najrozmaitsze ćwiczenia redakcyjne, że albo opracowywali sprawozdanie, opis czy urywek na podstawie czytanki, albo na podstawie poprzednich piśmiennych wypowiedzeń uczniów. Czasem wreszcie na tle konkretnego materjału tworzono odrazu pracę zespołowo.

Opracowywano w ten sposób sprawozdania, opisy, układanie planów.

Ćwiczenia poprawcze, stosowane przez polonistów wołyńskich, pozostawały w ścisłym związku z trudnościami, napotykanemi w terenie. Celem zorjentowania się w dziedzinie niedomagań, prowadzono stale notatki błędów. Pracę nad nauczaniem poprawnego mówienia i pisania prowadzono grupowo i indywidualnie, dorywczo i stale — zależnie od potrzeby.

Głównym terenem pracy indywidualnej nauczyciela z uczniami była ortografja.

Dorywcza praca wdrażająca miała miejsce w ciągu wypowiedzeń uczniów krótszych lub dłuższych. Polegała ona na sprostowaniu przez nauczyciela lub klasę formy błędnej i wyjaśnieniu sprawy na kilku przykładach. To samo odnosi się do błędów natury treściowej.

Niektórzy z polonistów poświęcają stale 5 minut przy końcu lekcji na rozmaitego rodzaju ćwiczenia poprawcze, związane z treścią, ekspresją lub błędami gramatycznemi.

Na tle ankiety daje się zauważyć fakt, że ćwiczenia poprawcze

wyglądają obecnie zupełnie inaczej, niż przed paru laty w dawnem gimnazjum. Jeszcze niezbyt dawno zalecały dydaktyki omawianie z uczniami po każdem zadaniu wszystkich błędów typowych. Dziś uważamy, że praca, polegająca tylko na omówieniu błędów, daje bardzo nikłe rezultaty Chcąc utrwalić daną formę w umyśle dziecka, trzeba dążyć do tego przez wiele ćwiczeń wdrażających, z któremi wiążą się ściśle ćwiczenia słownikowe, redakcyjne i prace nad gramatyką.

Najwięcej zastosuje się naturalne w danej klasie ćwiczeń wdrażających w zakresie działu słabo przez klasę opanowanego.

Wybiera się dziś przy ćwiczeniu poprawczem jeden lub kilka błędów typowych z jednej dziedziny, omawia się ten materjał w klasie stosując liczne przykłady, a następnie z tego zakresu daje się ćwiczenia domowe. Celem wykorzenienia błędów ortograficznych, stosowano gdzieniegdzie słowniczki ortograf czne, pozwalano uczniom korzystać ze słownika ortograficznego w ciągu zadań szkolnych, zalecano używanie słownika w domu. Przy omawianiu form błędnych powoływano się na odpowiedniki wyrazów w znanym języku słowiańskim.

Każde ćwiczenie obejmowało inny rodzaj błędów. Częstokroć dobierano w ten sposób ćwiczenia w mówieniu, aby przedmiotem wypowiedzeń stała się dziedzina słabo opanowana przez klasę.

Anna Turkówna

Sprawozdanie z realizacji programu w zakresie nauki o języku.

(Na podstawie ankiety).

1) Na jedenaście szkół, biorących udział w ankiecie przerabiano w 9-ciu podręcznik Klemensiewicza, a w 2 szkołach podręcznik Gaertnera.

2) Materjał przerobiony i kolejność:

W 5-ciu szkołach wysunięto w klasie I. na początek naukę o zdaniu. Pozatem przerobiono naukę o głosce, słowotwórstwo, podstawowe i przenośne znaczenie wyrazów w kolejności podręcznika. W klasie II przerabiano materjał naogół w kolejności podręcznika przyczem niektóre szkoły zaznaczały, że nauka o wyrazach zapożyczonych i zmienności języka w czasie trwa przez cały rok.

3) Czy i w jakim stopniu udało się naukę o języku związać z lekturą i ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu?

Wszystkie sprawozdania stwierdzały, że udało się pozytywnie rozwiązać to zagadnienie. Punktem wyjścia były obserwacje bądź żywej mowy uczniów, bądź też fragmentów czytanek i lektury. W szczegól-

ności łączono naukę o słowotwórczej budowie wyrazu z ćwiczeniami słownikowemi, fleksję z ćwiczeniami w poprawnem mówieniu lub ćwiczeniami poprawczemi, z któremi także łączono naukę składni, wreszcie naukę o zmienności języka w czasie wiązano z czytankami staropolskiemi, lekturą „Krzyżaków", „Ogniem i Mieczem" etc. Czasem, chcąc zwrócić uwagę młodzieży na zapożyczenia, urządzano specjalne ćwiczenia np: „Młodzież gimnazjalna w kościele". Omawiając przenośne znaczenie wyrazu, korzystano z czytanek, obfitujących w odpowiednie materjały, jak np. wyjątki z „Iljady" i „Odysei . W jednej szkole pojawiła się próba łączenia nauki o języku z ćwiczeniami redakcyjnemi. Szło tu o zmienność języka w czasie zaobserwowaną przy tłumaczeniu starych tekstów na język dzisiejszy.

4) Jak uwzględniono korelację z językiem łacińskim i obcym?

Większość odpowiedzi stwierdza przygodny charakter korelacji szczególnie w zakresie odmiany wyrazu i składni. Możliwości korelacji wyzyskiwano także w nauce o zapożyczeniach, powołując się na obcy materjał językowy. Częściej jednakowoż korelacja miała charakter doraźny i dorywczy Poprostu nauczyciel języka łacińskiego lub obcego stwierdzał jakieś braki w dziedzinie opanowania podstawowych pojęć gramatycznych i prosił polonistę o usunięcie tych braków. Rzecz prosta, że czyniono zadość tym wezwaniom, prawdopodobnie z uszczerbkiem dla normalnego toku pracy nad realizacją programu.

5) Na jakie trudności napotkano w realizacji programu?

Naogół nauczyciele skarżą się na trudności w nauczaniu składni, fleksji i głosowni. W klasie I-szej, w jednej ze szkół były trudności ze stosowaniem terminu "końcówki równoległe". Termin ten, wprowadzony przez Klemensiewicza, wydaje się nauczycielce nielogicznym. Chciałoby się te końcówki sprowadzić do obrębu jednego rzeczownika, jak to czynią dzieci, a nie do jednej deklinacji, jak tego chce Klemensiewicz. W klasie II-giej tejże szkoły nauczycielka czyni zarzut Klemensiewiczowi, że opracował naukę o głosce obszerniej, niż tego program wymaga co czyni ją zbyt trudną dla młodzieży. W innej szkole stwierdzono nieumiejętność dokonywania najprostszych rozbiorów zdania w klasie I-szej, co niewątpliwie spowodowane zostało słabem przygotowaniem w tej dziedzinie, wyniesionem ze szkoły powszechnej. Szczególne trudności wyłoniły się przy nauce głosowni w związku z nieprawidłowem wymawianiem niektórych głosek przez młodzież kresową. Ponadto stwierdzono małe naogół zainteresowanie materjałem klasy II-ej,

zwłaszcza, jeżeli idzie o fleksją przymiotnika i zaimka. Tłumaczy się to tą okolicznością, że w klasie II-ej dawnego typu przerobiono już dokładnie tę dziedzinę nauki o języku. Jeden z kolegów uskarża się na podręcznik Klemensiewicza, twierdząc, że uczniowie nie mogą z niego w domu korzystać, gdyż zapełnia go nadmierna ilość ćwiczeń, a ponadto brak w nim jasnego sformułowania zjawisk językowych. Zwraca uwagę fakt, że szkoły żydowskie miały stosunkowo mniej trudności z nauką o języku, którą uczniowie interesowali się dość żywo, co się tłumaczy wielojęzycznością dzieci żydowskich Na szczególne trudności natknięto się w korelacji nauki o języku polskim z nauką języka łacińskiego i języków obcych. Młodzież, ucząca się języka francuskiego, nie rozumiała zapożyczeń z języka niemieckiego i vice—versa. Co się zaś tyczy języka łacińskiego, to musi tu być chyba jakieś niedopatrzenie programu; gdyż możliwości korelacji między nauką o języku polskim a językiem łacińskim w zakresie programu obu tych języków są bardzo nikłe. Podczas gdy nauczyciel języka łacińskiego powinien się oprzeć na wszechstronnych i głęboko opanowanych wiadomościach z dziedziny rozbioru zdania pojedyńczego rozwiniętego, to program przewiduje roztrząsanie tych zagadnień dopiero w klasie II-ej, każąc klasie I-ej zająć się analizą zdania złożonego, czem powinien się zająć łacinista w klasie II-ej. Możliwość korelacji sprowadza się za tem do bardzo wąskiego odcinka zjawisk w dziedzinie fleksji.

6) W n i o s k i o g ó l n e.

Mimo braku odpowiedzi z kilku ośrodków i fragmentaryczności obrazu, uzyskanego drogą ankiety, mimo że nadesłane odpowiedzi nie odpowiadają na niektóre pytania, lub czynią to w sposób pobieżny należy uznać, że naogół realizowano w ubiegłym roku szkolnym naukę o języku zgodnie z założeniami i wskazówkami programu. Sąd ten opiera się na fakcie, że udało się powiązać naukę o języku z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu oraz z lekturą czytanek, a ponadto trudności, na jakie natknięto się w pracy nad realizacją programu nie były naogół zbyt wielkie.

J. Werberg (Równe)

Po dyskusji nad powyższemi sprawozdaniami p. instr. Szyszkowski omówił realizację programu kl. III.

W związku z l e k t u r ą zajął się p. instruktor następującemi zagadnieniami: a) sposób traktowania materjału. b) fragmenty większych utworów c) lektura „Zemsty“ i „Pana Tadeusza“.

Między układem podręcznika kl. II i III istnieją pewne różnice. W czytance dla kl. II np. wprowadzono autorów zapomocą czytanek

o ich życiu, a następnie czytano wyjątki z ich dzieł.

W kl. III zarzucono ten sposób wprowadzania autorów, gdyż opowiadania o ich życiu, które naogół jest znane, było nużące, nieciekawe. Zwrócono się do materjałów autentycznych. Sposób traktowania materjału pozostaje taki sam, jak w kl. II: należy uwzględniać zagadnienia wartości wychowawczej, należy liczyć się z zainteresowaniem młodzieży, a nadto uwzględniać szczegóły historyczno-kulturalne, które odzwierciedlają życie epoki lub pisarzy.

Fragmenty utworów nie dają wyobrażenia o całości, dlatego więc wprowadzono na listę lektury obowiązkowej lekturę uzupełniającą. Jest to tem więcej ważne, że trzeba zająć się rozróżnianiem eposu, liryki i dramatu. Cz. III „Dziadów" należy traktować fragmentarycznie.

Między opracowaniem „Zemsty" i Pana Tadeusza" w starem i nowem gimnazjum są zasadnicze różnice. Teraz program uzależnia sposób opracowania tych utworów od założeń ogólnych (Polska i jej kultura), trzeba więc dotknąć tych utworów jako obrazu życia staropolskiego. Poza tem pozostaje dowolność w wyborze tematów (można uwagę skupić na wartościach artystycznych czy treściowych). Technika opracowania winna być taka, jak przy opracowywaniu lektury uzupełniającej: zbadać ogólny stosunek do utworu, sformułować kilka zagadnień, omówić te zagadnienia. W pracy tej należy unikać szablonu.

N a u k a o j ę z y k u:

Materjał można przerabiać w takim porządku, jak jest umieszczony w podręczniku, choć to nie jest obowiązujące. W pewnych przypadkach zwiąże się naukę o języku z lekturą. Np. naukę o rytmie, akcencie wyrazowym i zdaniowym, budowie wiersza można przerobić w związku z liryką z epoki romantycznej (ballady pozwalają na wprowadzenie tych pojęć.) Ważną sprawą jest wybór podręcznika. Uczenie z podręcznika Klemensiewicza jest najpewniejsze ale daje mało pola do samodzielności i eksperymentowania, co znowu umożliwia podręcznik Gaertnera. Podręcznik Szobera jest niepełny. Przy pracy należałoby opierać się o wszystkie podręczniki.

Ć w i c z e n i a w m ó w i e n i u i p i s a n i u nasuwają pewne trudności, gdyż niema dobrych dzieł teoretycznych. Ośrodkiem w kl. III jest charakterystyka. Podejście dawne do tej pracy jest złe. Nie należy charakterystyki traktować, jako podawanie pewnej sumy cech. Nowy program przewiduje wnikanie w charaktery postaci z punktu widzenia pewnej zasadniczej cechy i rysowania postaci pod tym kątem. Również formułowanie tematów z tego zakresu musi być inne niż dawniej; unikać się będzie „charakterystyki", natomiast zmusi się

sformułowaniem tematu do ujęcia tego, co w człowieku jest zasadnicze i co się przejawia w jego życiu wewnętrznem i zewnętrznem.

Źródła tematu pozostaną takie same, jak dawniej: lektura i obserwacja świata zewnętrznego.

Na pytania obecnych wyjaśnił p. instruktor. że „Pana Tadeusza" należałoby omówić niezależnie od linji chronologicznej—jako zamknięcie życia staropolskiego. Możnaby więc czytać „Pana Tadeusza" pod koniec I półrocza.

Po dyskusji wygłosił kol. Groszyński skrót referatu „Wartości wychowawcze teatru szkolnego w Liceum."

(Referat w pełnym tekście nie mógł być wygłoszony na konferencji z powodu wielkiego nagromadzenia prac, z tego samego powodu nie odbyła się także dyskusja. Zgodnie z życzeniem zebranych popartem przez p. instr. Szyszkowskiego referat ten znajdzie się na porządku dziennym najbliższej konferencji.)

Sprawy bieżące: Koło Polonistów — ref. p. Szyszkowski — sprawa wydawnictwa — ref. p: Szyszkowski.

Po referacie kierownik Ogniska zakomunikował, że kol. Taube podjął się wygłaszania na konferencjach komunikatów o najnowszej literaturze pedagogicznej. Nadto postanowiono w program konferencyj wprowadzić zagadnienia naukowe obok dydaktycznych. Na najbliższą konferencję zgłosił kol. Wasilkowski referat: „Wczoraj i dziś malarstwa polskiego".

Konferencję zakończyła rewja uroczystości 11 listopada w Liceum Krzemienieckiem.

Dr. KAMMER JAN

LITERATURA NAJNOWSZA W SZKOLE ŚREDNIEJ

Zanim przystąpię do tematu, uważam za konieczne dokładniejsze określenie jego tytułu. Literaturę najnowszą rozumiem jako literaturę od wybuchu wojny światowej, ponieważ nawet z naszej krótkiej perspektywy przełom literacki w tym momencie jest widoczny i to literaturę, tworzoną przez generację młodą z pominięciem autorów, którzy swą twórczością przedwojenną zdobyli już miejsce w historji literatury i w szkole, chociaż niektóre ich utwory powstały po wojnie (Żeromski, Reymont, Sieroszewski Berent i inni.) Omawiając zagadnienie literatury najnowszej w szkole średniej, chciałbym zrobić jeszcze jedną uwagę, a mianowicie, że uwzględniam przeważnie gimnazjum dawne, ponieważ nowe ma ściśle określoną listę lektury najnowszej, która jednak nie jest

jeszcze tak ustalona, aby nie mogła być rozszerzona, czy nawet zmieniona; dlatego i uwagi moje mogą w odniesieniu do nowego gimnazjum znaleść zastosowanie, stanowiąc, podobnie jak w gimnazjum dawnem, materjał lektury domowej, lub nawet zorganizowanego czytelnictwa młodzieży (praca świetlic, kółek i t p) Zresztą o możliwościach, a także sposobach oraz metodyczno-dydaktycznych zabiegach omawianego materjału będę mówił niżej, w zakończeniu referatu.

I. WSTĘP

Młodzież dzisiejsza interesuje się głęboko życiem współczesnem, ktore ją porywa, lecz jakże często i oszałamia w dynamice swych skomplikowanych zjawisk. Jakże często targają nią wątpliwości na rozstajnych drogach problemów etycznych, czy społecznych, podczas gdy ona chce znaleźć drogę jedną, jasną i prostą, którą ma kroczyć. Szczególnie w naszych czasach powojennych, czasach przełomu, czy jak inni chcą, kryzysu nietylko gospodarczego, ale i duchowego, kiedy światopogląd jednostki, czy nawet zbiorowości nie jest tak mocny i silny, jak w okresie przedwojennym, bo się dopiero tworzyć i krystalizować zaczyna na nowych podstawach i założeniach (idea państwowości, pojętej jako cel uświadomionego wysiłku wszystkich obywateli, idea spółdzielczości i w. i. nieznanych dawniej)—młodzież nasza staje często wobec skomplikowanych, a czasem nawet pogmatwanych zjawisk życia współczesnego niepewna, a nawet bezradna i bezsilna. I szuka rozwiązania tych wątpliwości, szuka wszędzie, gdzie tylko spodziewa się je znaleźć, a więc w dyskusjach między sobą i ze starszymi, w samotnych rozmyślaniach, a także w książce, w literaturze. Wiemy dobrze, jak młodzież nasza zapala się do beletrystyki współczesnej (mniej do poezji, czy dramatu), jak silnie utwory te przeżywa i przetrawia, ale jak często czytając bez wyboru, co w rękę wpadnie, traci czas na rzeczach bezwartościowych, których jest napewno więcej, niż wartościowych i nietylko swego światopoglądu, swej postawy duchowej wobec życia nie kształtuje, nie krystalizuje, lecz naodwrót wpada w większą rozterkę i chaos duchowy, jeśli nawet nie znieprawia swej duszy bezwartościową, grającą na najniższych instynktach makulaturą brukową. Zadaniem szkoły jest przygotowanie młodzieży do życia przez wyrobienie i ugruntowanie cech etycznych, obywatelskich i społecznych osobowości, a zadanie to spełnić może szkoła tylko przez zbliżenie do życia, przez zapoznanie się z jego duchowym mechanizmem i wyszukanie oraz ustalenie w niem pewnej linji, jasnego światopoglądu dla dalszego życia jednostki i zbiorowości. Zadanie to rozwiązuje i spełnia szkoła dzisiejsza na bardzo wielu płaszczyznach, zapomocą najrozmaitszych zabiegów wychowawczych oraz przez odpowiednie wykorzystanie materjału naukowego,

szczególnie teraz, kiedy cała praca skupiona jest dookoła zasadniczej osi: Polska i jej kultura, rozumianej jako droga do lepszego, głębszego zrozumienia teraźniejszości przez poznanie przeszłości. W tym zbiorowym wysiłku wychowawczym szkoły niemałą rolę odgrywa polonista, który również przeszłość musi prześwietlać teraźniejszością i zbliżać młodzież oraz razem z nią się wmyślać i wczuwać w kulture i literaturę współczesną. Bo jakże możemy spełnić zadanie przygotowywania młodzieży do przyszłego życia, jeżeli będziemy ją karmić tylko utworami dawnemi, w których światopogląd i wogóle nastawienie do życia, wprawdzie szlachetne i wzniosłe do przesady (romantyzm), jest jednak tak odległe od naszych kryterjów myślenia i postulatów życia, a odsuwać ją będziemy od literatury współczesnej, która jest dla nas tak żywa, bliska i ciekawa. Wprawdzie nie ma ona, jak mówią nauczyciele starzy, którzy jej nie znają, lub bardzo młodzi, którzy powtarzają często zdania profesorów uniwersytetu, ustalonych miejsc z powodu braku odpowiedniej perspektywy w historji literatury, to jednak mieści ona w sobie tyle ciekawych i wartościowych problemów z punktu widzenia wychowawczego, tyle roztrząsa zagadnień bieżących, współczesnych, że niepodobna ją pominąć, czy usunąć ze szkoły. Ale nietylko wartości wychowawcze ma literatura współczesna; nie brak w niej i wartości poznawczych, nie mówiąc już o artystycznych. które w mniejszym, lub większym stopniu musi posiadać utwór, aby warto go było omawiać w szkole. Przez literaturę współczesną poznajemy życie współczesne w jego najróżnorodniejszych przejawach, znajdujemy rozwiązanie dręczących nas problemów, bo czy literatura jest odbiciem życia, czy jego transformacją, zawsze, a szczególnie dzisiaj związek z życiem utrzymuje; niejednokrotnie literatura współczesna sięga swoją tematyką w przeszłość, starając się ją zrozumieć wszechstronniej i głębiej i prawdziwszy dać obraz, niżeli zostawiła nam tradycja (rewizjonizm historyczny Kruczkowskiego, czy uzupełnienie społecznego życia „Lalki" czy innej powieści pozytywistycznej obrazem szarego życia prywatnego w łańcuchu ewolucyjnym do naszych czasów w „Nocach i dniach„ Dąbrowskiej). Odrębną grupę stanowić będą utwory, obrazujące krystalizowanie się państwowości polskiej w zawierusze wojennej i wogóle t. zw. literatura wojenna. W ten sposób wyłaniają się trzy zasadnicze grupy utworów w najnowszej literaturze: 1) obrazujących przeszłość, 2) związanych motywem wojny i 3) zawierających zagadnienia życia współczesnego. Mowa tu naturalnie głównie o powieści, bo dramat skąpo się rozwija w naszych czasach, a twórczość poetycka mimo często powtarzanych haseł słabszy, niż powieść, wykazuje związek z życiem oraz lekturą klasową i może, a nawet powinna być omawiana dopiero w klasie najwyższej, głównie z punktu widzenia formy jako ostatnie ogni-

wo w cyklu obrazów literatury poszczególnych epok. Zajmę się więc głównie powieścią najnowszą w szkole średniej, nie pomijając jednak poezji i dramatu. Chciałbym przytem zaznaczyć, że nie mam, bo mieć nie mogę żadnych pretensyj do ułożenia jakiegoś kanonu, jakiejś obowiązującej listy, która z powodu rozmaitych okoliczności, jak nieodstępny subjektywizm w ocenie dzieł, wymagania danego regjonu, zmienne w rozmaitych miejscowościach zainteresowania młodzieży, zaopatrzenie bibljoteki i t. d. — jest nie do pomyślenia; staram się tylko rzucić pewien plan pracy w tym kierunku, który, powiedzmy szczerze, leży, szczególnie w gimnazjum dawnem, odłogiem.

a) Powieść obrazująca przeszłość.

Ten dział powieści, który najłatwiej związać może nauczyciel z lekturą klasową dzięki zbieżności chronologicznej tematów i oprócz urozmaicenia lektury klasowej służyć może do jej pogłębienia i wzbudzenia zainteresowania, obejmuje rozmaite typy utworów. Nie wdając się w szczegółową i drozbiagową klasyfikację, chciałbym tylko zwrócić uwagę na kilka, zasługujących wartością swoich zagadnień i formy na omówienie w szkole. Należą tu przedewszystkiem powieści o aktualnych tematach powstańczych, jak Choynowskiego „Kuźnia“ o powstaniu styczn. oraz Kruczkowskiego „Kordjan i cham“ o powstaniu listopadowem. Oba utwory zajmują się raczej przygotowaniem do powstania bez kreślenia przebiegu powstania i w przeciwstawieniu do dawnej powieści historycznej wskazują nam oba wysiłki zbrojne w walce o niepodległość od wewnątrz, od strony społecznej i psychologicznej, kreśląc nie nadzwyczajne czyny bohaterów, lecz raczej warunki i podłoże ruchu, innemi słowy tło epoki. „Kordjan i cham“ Kruczkowskiego mógłby być omówiony w związku ze swem echem romantycznem, „Kordjanem“ Słowackiego, lub „Nieboską komedją“ Krasińskiego, czy nawet „Księgami pielgrzymstwa polskiego“ Mickiewicza. Bierność pokrzywdzonego społecznie ludu, nie zainteresowanego w walce politycznej, która nie zmieni jego położenia społecznego i konieczność naprawy tych stosunków mogłaby wyjaśnić i uzupełnić pogląd Słowackiego na niezdolność narodu do czynu (aluzja do Słowackiego w śnie Czartkowskiego o Kordjanie), jak również dopełnić program wewnętrznego doskonalenia moralnego Mickiewicza oraz rzucić światło (chociaż nie bezpośrednie) na rozmyślania Krasińskiego o rewolucji społecznej. Oprócz tych zagadnień społecznych, aktualizowanych naturalnie wejrzeniem w dzisiejsze stosunki społeczne i stosunkiem odmiennym wolnego ludu do walk o niepodległość w wojnie światowej, należałoby poruszyć zagadnienie formy powieści faktograficznej, czy dokumentarnej, jaką jest powieść Kruczkowskiego, oparta na dokumentach historycznych. Powieść Choynowskiego

„Kuźnia", wyróżniająca się epickim spokojem i szlachetną prostotą przy dużej plastyczności, mogłaby być omówiona na stopniu średnim, a wyzyskana przy wprowadzaniu do literatury, związanej z rokiem 1863. Dawniejszej epoki dotyczą powieści historyczne Kossak-Szczuckiej: Złota wolność, Beatum scelus oraz zbiór nowel Wielcy i mali. Uważam, że utwory te, a szczególnie Złota wolność oraz Wielcy i mali, przedstawiające tło obyczajowe oraz konflikty społeczne na tle różnic wyznaniowych na Śląsku cieszyńskim między Polakami a Niemcami, pisane w dużej części tamtejszą gwarą, mogłyby uzupełnić obraz kultury polskiej XVI i XVII w. oraz dać punkt wyjścia do rozważań aktualnych n. t. dzisiejszych stosunków ale zacieśnienie tematu do jednej dzielnicy kraju oraz trudności językowe tych utworów wymagają uwzględnienia ich tylko w swoim regjonie. Regjonalną wartość ma również powieść Beatum scelus, przedstawiająca dzieje obrazu M. B Kodeńskiej. Osobny dział prozy historycznej stanowi tak modna w literaturze europejskiej powieść biograficzna (dzieła Ludwiga, czy popularna praca Ossendowskiego o Leninie) Wdzięczne uzupełnienie biografji Słowackiego stanowi pod tym względem powieść Wołoszynowskiego „Słowacki",

b) Powieść wojenna.

Pod ogólną tą nazwą staram się zgrupować utwory różnorodne, zarówno oparte na tematach wojny światowej lub luźnie z nią związane o charakterze ogólnoludzkim w ogólności, jak również utwory, poświęcone szczególnie zagadnieniom walk o niepodległość Polski. Wiązanie tych utworów z lekturą klasową jest trudne (naturalnie poza etapem końcowym w klasie najwyższej, gdy dojdziemy do naszych czasów), ale omówienie, czy tylko wyzyskanie częściowe jest możliwe nawet luźnie w stosunku do bieżącej lektury, kiedy objawią się zainteresowania uczniów i wysunie się w klasie zagadnienie, które można skojarzyć z przeczytaniem utworu nowego i przez omówienie jego dojść do pogłębienia samego zagadnienia. Jednem z takich zagadnień, interesujących młodzież, jest sprawa pacyfizmu. Idea ta, wyrosła na podłożu reakcji przeciwko strasznym zmaganiom wojny światowej i jej skutkom jest reprezentowana mniej, lub więcej wyraźnie przez cały szereg powieści i nowel. Na pierwszy plan pod tym względem wybija się 3-tomowa epopeja wojenna Struga p. t. Żółty krzyż oraz zbiór nowel Kossowskiego p. t. Zielona kadra. Okropności wojny, przedstawione w dziele Struga dość jednostronnie od strony pracy szpiegowskiej, wyrażają się głównie w spustoszeniu moralnem. Wojna niszczy tu wszelkie walory duchowe człowieka, burząc nawet i demoralizując życie rodzinne, kiedy mąż ginie na wojnie, lub żona wciąga się do pracy szpiegowskiej. (Greta von Senden). Zgubne skutki wojny nie omijają i szpiegów, którzy w obcym

kraju tak długo odgrywają swą rolę, że zatracają poczucie swego „ja", świadomość swojej przynależności narodowej i dochodzą do obłędu (kpt. Claude Despaix, dr. Helm). Z drugiej strony podkreśla Strug ogromną siłę przyciągającą wojny, która wszystkich porywa w swe szpony oraz siłę braterstwa, zawartego w wspólnej walce. Podobne zagadnienia etyczne wysunąć można przy omawianiu niektórych nowel „Zielonej kadry". Luźniej ze zmaganiami wojennemi jest związana nowela Goetla „Ludzkość" z zasadniczem dla tego autora zagadnieniem człowieczeństwa. Podając te utwory młodzieży, nie należy się do nich ograniczyć; należy odsłonić i drugie oblicze wojny, oblicze pozytywne, wychowawcze, szczególnie wyraziste w świetle własnych zmagań o niepodległość. Literatura jest tu bardzo obfita i trudno ją nawet omówić; wspomnę więc tylko o znanym zbiorze nowel przedwcześnie zmarłego Eugenjusza Małaczewskiego p.t. Koń na wzgórzu oraz powieściach Struga „Pokolenie Marka Świdy" oraz Juljusza Kaden-Bandrowskiego „Przymierze serc" Zagadnienia bohaterstwa, wypływającego z gorącej miłości Ojczyzny oraz braterskiego współżycia i posłuszeństwa rozkazom jako wychowawczych wartości, realizowanych przez wojnę mogą zagadnienie pacyfizmu rozszerzyć i wydrążyć głęboko w duszach młodzieży ideę pokoju przy równoczesnem zrozumieniu obowiązku obrony Państwa i jego niezawisłości. Osobną kartę znajdą tutaj dzieła Marszałka Piłsudskiego, które w wybranych wyjątkach przez spiżowe słowa ukażą szlachetną walkę o niepodległośc wszechstronnie, zarówno od zewnątrz od strony batalistycznych obrazów, pełnych artyzmu i plastyczności, jakoteż od strony wewnętrznej, od strony psychiki żołnierza — legjonisty, jego bohaterstwa i karności. Uzupełnieniem obrazów walk o niepodległość mogą być opowiadania Kaden-Bandrowskiego p t. Piłsudczycy i Trzy wyprawy. Jeżeli mowa o dziełach Marszałka Piłsudskiego, to stwierdzić należy, że przedstawiają one również bogaty materjał do rozważań zagadnień aktualnych życia współczesnego. O ile pozwalają na to ramy referatu, wspomnę tu tylko o tak ważnem dzisiaj zagadnieniu pracy i związanem z nią zagadnieniu ofiary; sprawa ta znalazła głęboki, filozoficzny wyraz zarówno w przemówieniu do płyty gramofonowej z 5.IX.1924 r. i w Lublinie 11.I.1920 r.), jakoteż w głębokich rozmyślaniach w samotni Druskiennik (sierpień 1925). Więcej można takich zagadnień wysunąć i odpowiednio złożone wyjątki omówić.

c) Powieść o zagadnieniach życia współczesnego.

Wymieniony kierunek powieści przedstawia zagadnienia o bardzo różnorodnym charakterze. Za jedno z głównych uważam zagadnienie kształtowania się człowieka-obywatela-Polaka w ostatnich dziesiątkach lat. Zagadnienienie to niezmiernie ważne, bo z jednej strony określające,

jaką drogę społeczeństwo odbyło, a z drugiej strony wskazujące, jakie postulaty i zadania stawia przed niem teraźniejszość; ze względu na historyczność ujmowania tego zagadnienia znajdziemy w niektórych powieściach tego kierunku echa wojenne. Na pierwszy plan wysuwa się tutaj ogromna i budząca tyle sprzecznych zdań i opinij epopeja szarego życia codziennego „Noce i dnie" Marji Dąbrowskiej. Trudno czytać i omawiać tę powieść w całości zarówno ze względu na objętość, jakoteż ze względu na naturalizm niektòrych momentów; można i wystarczy omówić niektóre zagadnienia na podstawie dwóch pierwszych tomów. A zagadnień tych jest dużo i to ogromnie ciekawych. „Lalka" Prusa ze swemi epizodami życia, a czasem wielkich wysiłków jednostek oryginalnych, szlachetnych, czasem idealnych, rzuconemi na szerokie tło rozkładu społecznego,ześrodkowanego w obrazie wielkiego miasta — Warszawy znajduje w powieści Dąbrowskiej jakby uzupełnienie obrazem szarego życia wsi i małego miasteczka w tej dobie. Widzimy tu, jak rozbitki 1863 r. kształtują swe życie na nowych podstawach w zmienionych, a trudnych warunkach jużto jako dzierżawcy majątku (Bogumił) jużto jako nauczyciele, adwokaci, rejenci, a nawet kupcy w małem miasteczku. Wykazują oni mimo rozbicia duchowego duży hart woli i układają swe życie jasno i mocno, (szczególnie pod względem materjalnym) chociaż życie rodzinne pozostawia jeszcze dużo momentów, koniecznych do ułożenia i skrystalizowania. Wiąże się z tem sprawa młodego pokolenia, które krystalizuje się przedewszystkiem pod względem społecznym, łącząc hasła społecznych przemian socjalizmu ze świadomością konieczności walki o niepodległość (Agnisia i jej mąż). Ten przekrój społeczeństwa pozwala na odtworzenie sobie drogi, jaką odbyło społeczeństwo w organizowaniu życia współczesnego oraz na rozważenie, jakie zarodki tego społeczeństwa wyzwoliła wielka wojna i o ile do ostatecznego skrystalizowania jego się przyczyniła. Oprócz wymienionych zagadnień społecznych poruszyć można zagadnienie literackie, a mianowicie zagadnienie karakatury haseł pozytywizmu; praca organiczna ogranicza się tu prawie wyłącznie do zbijania grosza, a praca oświatowo-społeczna do pisania artykułów o nieskronkretyzowanej treści i celu. Ciekawe również może być omawianie na marginesie tej powieści tematów formalnych, szczególnie stylu. Prostota jego połączona z niezwykłą ekonomją środków ekspresji przy równoczesnej wyrazistości i plastyczności harmonizuje doskonale z szarym tokiem wydarzeń „z dnia na dzień". Można również zastanowić się, na czem polega realizm psychologiczny, a poczęści również realizm opisowy dzisiejszej powieści i co oznacza tak lansowane dzisiaj zagadnienie szarego człowieka w literaturze. Zagadnienie kształtowania się człowieka-obywatela na innej płaszczyźnie i w okresie późniejszym, bo w okresie wojny i powojennym rozpatrzyć możemy

w powieści Michała Rusinka „Burza nad brukiem". Powieść rozwija zagadnienie kształtowania się ubogiego dziecka miasta, sieroty, Piotra Ożełucha, który po stracie matki—stróżki toruje sobie samodzielnie drogę w życiu i porzuciwszy dla zarobku gimnazjum, nie ulega demoralizacyjnemu wpływowi wielkomiejskiego środowiska (Krakowa), lecz przez rozmaite zajęcia, czasem upokarzające dochodzi do grosza, który ustala jego byt. Wychowawczy przykład hartu życiowego, jaki wykazuje młode pokolenie powojenne, znajdziemy rownież w regjonalnej powieści Morcinka p. t. „Wyrąbany chodnik". Ogromna ta powieść przedstawia obrazy o bardzo różnorodnym charakterze i jeżeli ma być omawiana również poza swym regjonem śląskim, to może to dotyczyć tylko fragmentów utworu. Różnorodne obrazy powieści łączą dwa tematy: pracy górnika i robotnika śląskiego oraz jego udziału w walkach powstańczych na Śląsku Jedna i druga sprawa są ciekawe, ale przedstawione nieco rozwlekle. Możnaby wybrać niektóre obrazy pracy i życia górnika i zilustrować je wycieczką, a z akcji powieści omówic głębokie przykłady bohaterstwa tego ludu. który umiał znosić cierpienia pod uciskiem niemieckim i czeskim, i nie zatracić swego ducha narodowego, co tak pięknie w powstaniach sląskich się objawiło. Obserwujemy tutaj, w jakich warunkach życia kształtowała się psychika przyszłego obywatela Ślązaka. Innem zagadnieniem życia współczesnego jest sprawa emigracji. Zagadnienie to znalazło swój najprostszy i najgłębszy wyraz w powieści Jana Wiktora „Wierzby nad Sekwaną". Nieobce jest to zagadnienie naszej literaturze i można je nawiązać zarówno do politycznej emigracji z doby romantyzmu ze względu na wspólne środowisko—Paryż, jak lepiej jeszcze do emigracji gospodarczej na przełomie w. XIX i XX, poruszonej przez Konopnicką w swej epopei „Pan Balcer w Brazylji", jakoteż przez Sienkiewicza, bo taki właśnie typ emigracji w czasach współczesnych przedstawia Wiktor. Nędza i cała okropność położenia zarówno pod względem materjalnym, jak duchowym emigracji polskiej we Francji wysuwają nawet zasadniczą dyskusję na temat emigracji. W ten sposób wchodzimy powoli w aktualne zagadnienia socjalne. Sa one dzisiaj bardzo żywo roztrząsane, ale dojrzałego utworu literackiego jeszcze nie wydały. Zarówno bowiem zagadnienia socjalne na terenie miasta, jak bezrobocie, stosunek robotnika do kapitału i wiele innych, przedstawione w zbiorku „Przedmieście" i w reportażu Hulki-Laskowskiego „Mój Żyrardów", jakoteż na terenie wsi („Grypa szaleje w Naprawie" Jalu Kurka) nie znalazły w swoim faktograficznym charakterze dojrzałego wyrazu ideowego nastawienia. Trudno zaś, mojem zdaniem, omawiać w szkole utwory i zagadnienia, które nie znalazły jeszcze konkretnego ideowego stanowiska w opinji społeczeństwa i Państwa i nierozwiązane, bo je dopiero życie próbuje rozwiązać, podawać młodzieży, by jeszcze wię-

kszy zamęt duchowy w ich duszach wytworzyć.

Na zakończenie kursu literatury w klasie najwyższej można dać syntetyczny obraz twórczości powieściopisarskiej naszej doby z określeniem panujących w niej kierunków: realizmu psychologicznego i opisowego i ich stosunku do realizmu pozytywistycznego. Szczególnie podkreślić należy zwrot od opisywania życia zewnętrznego, przeważającego w powieści dawniejszej do przedstawiania życia wewnętrznego, głębi ducha ludzkiego w powieści dzisiejszej; na tem polega trudno dostrzegalny związek powieści z ekspresjonistyczną poezją. Należy również zwrócić uwagę na zwrot od dawnej wyjątkowości, przedstawiania spraw niezwykłych zarówno w wypadkach, jak i w przebiegach psychicznych do dzisiejszej pospolitości, do szukania nowych prawd nie w obrębie przeżyć fenomenalnych indywidualności, lecz w życiu przeciętnych jednostek (zestawienie Żeromski: Dąbrowska. Dla zorjentowania przyszłego samodzielnego czytelnika można też podać najważniejsze typy powieści współczesnej z uwzględnieniem zagadnień, które podejmuje, a więc: pow. społeczno-obyczajowa (Rusinek, Wiktor), wojenna (Małaczewski, Kossowski), historyczna (Kossak-Szczucka, Choynowski), regjonalna (Morcinek). faktograficzna (Kruczkowski), popularna (Ossendowski, Meissner, Jerzy Bandrowski i w. i).

II. POEZJA

Omawianie poezji współczesnej w szkole średniej jest trudne i dlatego bez porównania mniej zajmie ona miejsca. Przedewszystkiem tematyka jej niezawsze jest bliska zagadnień życia współczesnego, a i forma sprawia duże trudności. Z tych względów uważam, że zapoznanie z nią i to dość systematyczne może przypaść dopiero na zakończenie kursu literatury w klasie najwyższej jako ostatnie ogniwo w szeregu obrazów z literatury polskiej, a w klasie inteligentnej i pod względem estetycznym wyrobionej można niektórych autorów, czy poszczególne utwory czytać i omawiać stosownie do zainteresowań uczniów i w klasach wcześniejszych. Zdanie moje wypływa z założenia, że o ile w powieści główny nacisk położymy na zagadnienia natury ideowo-wychowawczej, a poczęści i poznawczej, o tyle w poezji szczególnie interesujące i ważne są zagadnienia natury artystycznej i te powinny pierwsze zająć miejsce. Po tych uwagach wstępnych przejdę do omówienia, jak wyobrażam sobie omówienie systematyczne poezji współczesnej w klasie najwyższej, co poczęści może się odnosić i do klas innych. Zaczynam od wcześniejszego chronologicznie futuryzmu i jego odmian. Po krótkiem wprowadzeniu w futuryzm europejski można odczytać „manifest“ z roku 1921 i wskazawszy na związanie nowego kierunku poezji z czasopismami (Formiści 1919-20, Zwrotnica 1922-27), zilustrować nowe, choć przeważ-

nie niesamodzielne postulaty w zakresie sztuki poetyckiej odczytaniem najwybitniejszych utworów Peipera, Przybosia, a szczególnie Młodożeńca, reprezentującego futuryzm umiarkowany, a duży artyzm, po którem może odbyć się dyskusja n. t. formy poezji futurystycznej i jej stosunku do poezji dawniejszej. Tytułów utworów podawać nie próbuję, ponieważ zależy wybór od poziomu i zainteresowań klasy, a także, co w naszych warunkach jest równie ważne, od zaopatrzenia bibljoteki. Po dwugodzinnej lekcji, poświęconej futuryzmowi, można przejść do ekspresjonizmu, główną uwagę zwracając na Skamander i skamandrytów. Można znowu zacząć od wprowadzenia zapomocą programowych artykułów Jana Stura w „Zdroju" poznańskim z r. 1920 („Czego chcemy" i „Z manifestu nowego dnia"), lub bezpośrednio przejść do recytacji utworów w klasie i ich omówienia. Ze Zdroju poznańskiego uwzględnić należy Józefa Wittlina nietylko ze względu na formę jego utworów, ale i ze względu na ciekawe zagadnienia rozterki duchowej współczesnego człowieka („Lament", „Intermezzo nocy wiosennej".) Twórczość „skamandrytów" jest tak rozległa, że trudno dać w klasie ostatniej na krótko przed maturą dokładniejszy jej obraz. Dobrze, jeżeli w klasie inteligentnej uczniowie wcześniej zapoznali się z autorami i utworami z własnych zainteresowań, lub w związku z lekturą dawniejszą, z którą łączy niejednokrotnie jeśli nie forma, to częściej tematyka i pewne ideowe założenia (realizm w przedstawianiu życia, szczególnie miejskiego z dobą pozytywizmu) W zestawianiu obrazów życia należy jednak być ostrożnym ze względu na różnice epok. Wtedy wystarczy rzeczy te przypomnieć i odświeżyć znajomość tych autorów nielicznemi już tylko przykładami. W każdym razie znaleźć się winny utwory Iwaszkiewicza ze swoją głęboką melancholją, bohaterskie wiersze. Lechonia nastrojowe Pawlikowskiej, bojowe Słonimskiego, a szczególnie Tuwima i Wierzyńskiego. Skala odczuć poetyckich Tuwima jest bardzo szeroka i zawsze prawie są one prześwietlone radością życia. Umie on odczuć równie głęboko przyrodę, jak nędzę i cierpienie ludzkie, a szczególnym urokiem tchną jego utwory, zaczerpnięte ze wspomnień dzieciństwa. Ciekawa jest również forma poetycka Tuwima, którą cechuje przedewszystkiem bogactwo języka i świeżość środków artystycznych, (przyroda, wspomnienia). Tematyką i pogodnym nastrojem zbliża się do Tuwima Kazimierz Wierzyński, którego zbiorek p. t. Laur olimpijski, za który otrzymał autor nagrodę na olimpjadzie w Amsterdamie, napewno młodzież, szczególnie męską, zainteresuje, a może i porwie. Zwróciwszy nieco uwagi na inne grupy poetyckie, jak warszawska Kwadryga (Sebyła: Fabryka) i Kadra, dłuższą wzmiankę poświęcić należałoby regjonalnemu Czartakowi i jego najwybitniejszemu reprezentantowi, Emilowi Zegadłowiczowi. Grupa ta, domagająca się zespolenia życia ze sztuką, szukająca formy swojskiej dla treści

ogólnoludzkej, wskrzeszająca romantyczne hasła ludowości i rodzimości, odrzucając urbanistyczne dążenia poezji współczesnej, walczy o treść nową, bo formę stawia na planie dalszym, treść, której zasadniczem zagadnieniem jest praca nad uszlachetnieniem, podnoszeniem duchowem człowieka. (Zegadłowicz w „Czartaku" z r. 1928). Z gór beskidzkich, w których wyrósł, płynie też głęboka wiara Zegadłowicza w odrodzenie ludzkości przez miłość, którą czerpie nawet z obrazów nędzy ludzkiej. Szczególny urok posiada również prostota jego formy, niemal prymitywna, odpustowa, przez którą przebija się nieraz myśl głęboka, filozoficzna. Oryginalność tej poezji znajduje może swój najlepszy wyraz w „Powsinogach beskidzkich". Omawiając grupy poetyckie, niepodobna pominąć dwie wybitne indywidualności niezrzeszone, Kazimierę Iłłakowiczównę i Jozefa Mączkę. Szeroka skala poezji Iłłakowiczówny, motywy religijne, patrjotyczne, baśniowe, przyrody białoruskiej pozwalają dokonać wyboru zależnie od zainteresowań klasy. Osobne miejsce poświęcić należy najwybitniejszemu poecie legjonowemu, Józefowi Mączce; utwory jego, znane przeważnie z obchodów i uroczystości, mogą być wiązane z tematami batalistycznemi w powieści, lub omawiane pod względem formy artystycznej ze względu na dużą plastykę i siłę ekspresji obrazów batalistycznych.

III. DRAMAT.

Dzisiejsza twórczość dramatyczna przedstawia się dość skromnie, jeśli nie co do ilości, to przedewszystkiem co do jakości. Nie może się ona poszczycić tak wybitnemi dziełami, jak powieść, czy nawet poezja, a dla szkoły przedstawia materjał naprawdę skąpy. Materjał szkolny ograniczyć się może do dwóch autorów: Karola Huberta Rostworowskiego i Jerzego Szaniawskiego. Pierwszy od antycznych tematów „Kaliguli" czy „Judasza" poprzez abstrakcje „Zmartwychwstania", czy „Miłosierdzia" przeszedł do realizmu psychologicznego o znamionach klasycznych w „Niespodziance" (1929) i w „Przeprowadcze" (1930). Z bogatego dorobku autora szczególnie „Niespodzianka" mogłaby znaleźć miejsce w szkole zarówno ze względów wychowawczych, jak i artystycznych. Problem etyczny, rzucony tu na tło nędzy wiejskiej, która pcha ludzi ciemnych do strasznej zbrodni w łonie rodziny wskutek nieporozumienia, to temat do szerokich rozważań społecznych; ze względu na formę dramatu można go związać z twórczością Wyspiańskiego, pod którego wpływem Rostworowski pozostaje, a nawet Reymonta, podkreślając realistyczne ujęcie życia chłopskiego, które przy całej różnorodności charakterów przybiera oryginalny kształt posągowy, niemal klasyczny. Z innemi zagadnieniami, a raczej z odmiennem ich postawieniem i przeprowadzeniem spotykamy się w komedjach, jak je autor nazywa, a raczej w dramatach

jakbyśmy nazwali, Jerzego Szaniawskiego. Ciekawa jego sztuka, oryginalny rodzaj twórczości dramatycznej. Utwory jego cechuje niby powszedniość, ale nie ta realistyczna, jaka jest znamieniem całej literatury współczesnej, lecz stylizowana, przepojona alegorycznością i sugestywnym liryzmem. Szczególnie ciekawe tematy dla szkoły przedstawia pod tym względem sztuka p. t. Żeglarz. Młody bezkompromisową młodością Jan do ostatniej chwili walczy z kłamstwem, zawartem w legendzie kapitana Nuta, ale wreszcie ugina się w zrozumieniu potrzeb społecznych, w uświadomieniu sobie, że zbiorowość potrzebuje kultu wybitnej legendarnej postaci. Oprócz zagadnienia stosunku iracjonalności uczucia religijnego do krytycznej racji można uwzględnić w tym utworze i zagadnienia artystyczne, ale wszystko to może znaleźć oświetlenie w klasie bardzo pod względem społeczno-filozoficznym i estetycznym wyrobionej, bo sztuka Szaniawskiego jast bardzo arystokratyczna.

Oprócz wymienionych utworów Rostworowskiego i Szaniawskiego wysokie wartości wychowawcze posiada również dramat historyczny Ferdynanda Goetla p. t. Samuel Zborowski. Nagromadzonym wybuchom pyszniącego się warcholstwa przeciwstawia autor króla Stefana Batorego, który zdając sobie sprawę z grozy położenia dziejowego, kładzie tamę swawoli szlachty dla idei dobra Państwa, jego pokoju i potęgi.

UWAGI METODYCZNE.

Na zakończenie pragnę rzucić kilka luźnych uwag metodycznych; nie uważam bowiem za konieczne omówienie tej sprawy obszerniejsze i dokładniejsze, gdyż zasady metodyczne przy omawianiu lektury są określone w programie nowego gimnazjum. Chciałbym więc tylko rzucić kilka pytań do dyskusji (naturalnie oprócz omówionego materjału i wyboru zagadnień, co zostało wyrażone w naświetleniu materjału). A więc przedewszytkiem kiedy i jak omawiać literaturę najnowszą w szkole średniej? Uważam, że sposobności znajdzie się dosyć i choć czas ograniczony jest programem lektury obowiązkowej, to jednak nie powinno go braknąć i dla literatury najnowszej; w wyjątkowych warunkach można przenieść tę pracę na kółko literackie, polonistyczne, czy jak się tam nazywa. Łączyć należy tę literaturę z lekturą bieżącą, jak próbowałem przykładami zilustrować, lub wiązać ją z życiem, z silniejszemi wypadkami, czy wysuwającemi się w życiu problemami, opierając się i w jednym i w drugim wypadku na zainteresowaniach młodzieży Na zainteresowaniach młodzieży oprzeć można również problemy omawiane, bo metoda zagadnień jest tutaj najstosowniejsza. Nie uważam jednak, aby zawsze nauczyciel miał się do nich ograniczyć, bo to niejednokrotnie zubożyłoby utwór, a tem samem pojęcie o literaturze dzisiejszej. Szczególnie wtedy, kiedy młodzież wysuwać będzie ponętniejsze i ciekawsze

dla niej zagadnienia natury wychowawczej, powinniśmy podawać jej i problemy estetyczne, artystyczne, jak kompozycja, środki ekspresji, gatunek literacki utworu i inne. Naturalnie, że w beletrystyce więcej zajmą miejsca problemy pierwsze, a wśród nich tak szeroko i głęboko ujęte problemy społeczne, w poezji zaś zagadnienia formy poetyckiej. Co do poezji, to sądzę, że obok metody zagadnień dużą rolę mogłaby odegrać w jej zbliżeniu i silniejszem przeżyciu jej dramatyzacja Obok dobrej recytacji dramatyzacja, czy inscenizacja poezji pozwoliłaby na silniejsze i głębsze przeżycie utworu, niżeli wszelkie inne zabiegi metodyczne. Ale do tego trzeba mieć odpowiednio wyrobioną i utalentowaną młodzież, lub przynajmniej samemu stanąć na wysokości zadania. O ile lektura powieści, szczególnie większych musi odbywać się z konieczności w domu, o tyle zapoznawanie się z poezją winno się odbywać wyłącznie, lub prawie wyłącznie w klasie, bo tylko wtedy cel swój, a mianowicie wzbudzenie zainteresowania i zamiłowania piękna przez jego odczucie i przeżycie, osiągnąć możemy. Naturalnie, że nie możemy wybierać utworów zbyt długich, zresztą możemy robić wyjątki, gdzie zachodzi tego konieczność, chociaż na dobro utworu to nie wychodzi. Wybierać więc należy utwory krótkie, zwarte, o wyraźnej linji ideowej i artystycznej. Wracając do powieści, stwierdzić należy, że i tutaj zmuszeni będziemy nieraz utwór przykrawać; najczęstszy i prawie jedyny powód — to wybujały erotyzm i wogole jaskrawy naturalizm powieści, a także poezji dzisiejszej. Znajdziemy to wszędzie, i w utworach, które na tem swą popularnośc opierają i w utworach, w których stanowi jakby mimowolny i naturalny epizod. Poglądy na tę sprawę są rozmaite i obok skrajnego liberalizmu staje często zacietrzewiony purytanizm. Słyszałem niedawno od doświadczonej polonistki i wychowawczyni, że sprawa życia rodzinnego w „Nocach i dniach“ Dąbrowskiej była tematem ciekawej lekcji dyskusyjnej w jej klasie, a na moje nieśmiałe zastrzeżenia co do takiego tematu, odpowiedziała mi naturalnem wychowaniem młodzieży bez ukrywania tego, co młodzież sama odkryje i co może bez dyskusji w klasie, czy ze starszymi niewłaściwie zrozumieć. Nie chcę tu wypowiadać własnego punktu widzenia, bo nie jest on jeszcze skrystalizowany, ale przypuszczam, że liberalizm zbytni, jak i skrajny purytanizm nie są ze względów wychowawczych pożyteczne. Można więc np. opuścić niektóre nowele „Zielonej kadry“ (np. o sierżancie Giacomo) lub niektóre momenty „Żółtego krzyża“ (życie artystki filmowej Ewy Eward), ale trudno obcinać np. Noce i dnie Dąbrowskiej; zresztą ustosunkowanie się do tej sprawy zależy od poziomu klasy i taktu nauczyciela.

Tak przedstawia się szkicowo sprawa literatury najnowszej w szkole średniej. Wybór utworów, w referacie dokonany, nie jest zapewne ani zupełny, ale stały; może on być uzupełniony, czy zmieniony, ale i

wtedy stały być nie może, bo literatura wciąż narasta. Wciąż słyszymy słowa oczekiwania na wielkich twórców i wielkie dzieła, a kiedy to nastąpi. zbledną może w ich blasku wybitne utwory naszej doby, może nawet stracą na swej aktualności i żywotności i muszą ustąpić miejsca, choć częściowo, nowym utworom. Ale jedno pozostanie niezmienne: to postulat zbliżenia młodzieży do literatury i kultury współczesnej jako jeden z warunków związania szkoły z życiem.

B i b l j o g r a f j a

Polonista za r. 1935 zesz. 1 i 2.
Galiński Adam: Poezja Polski Odrodzonej (1918-1940) — Łódź 1931
Pomirowski Leon: Nowa literatura w nowej Polsce — Warszawa
Czachowski Kazimierz: Obraz współczesnej literatury polskiej 1884-1933 — Lwów 1934.
Teksty literackie.

JANINA TUMIŃSKA

O JEDNYM Z AKTUALNYCH TEMATÓW

Świat nauczycielski w związku z zagadnieniami nauczania i wychowania przeżył w ostatnim szeregu lat dość częste i poważne zmiany zainteresowań i nastawień.

Mniejsza o to, czy były one samorzutne, czy też narzucone z zewnątrz—przez władze i programy. Były wyrazem potrzeb aktualnych, były żywe i powszechne.

Przed kilku laty jednem z najbardziej żywotnych zagadnień stała się dla nauczyciela psychologja dziecka. Na kursach wakacyjnych i uzupełniających dyplomowani psychologowie, często profesorowie uniwersytetów zaznajamiali nauczycieli szkół średnich i powszechnych z podstawowemi zdobyczami wiedzy w tej dziedzinie, wtajemniczali słuchaczy w zagadnienia typologji psychoanalizy, psychologji indywidualnej, strukturalnej rozwojowej i t. p. Były one również omawiane na łamach popularnych czasopism pedagogicznych. Inspektoraty przesyłały zaniepokojonym kierownikom szkół wciąż nowe karty indywidualne do wypełnienia. Komisje egzaminacyjne skrupulatniej, niż kiedyindziej badały stan wiedzy psychologicznej nauczycieli szkół powszechnych, przystępujących do egzaminu praktycznego.

W okresie tym podstawowe wiadomości, zasadnicze pojęcia z tej dziedziny przeniknęły do mas nauczycielskich, co było koniecznym warunkiem zrozumienia i zrealizowania nowych programów na przesłan kach psychologicznych opartych. W okresie tworzenia i pojawienia się tych programów zagadnieniem centralnem było wychowanie państwowo-

obywatelskie. Konferencje, dyskusje, rozprawy, artykuły — poświęcano przez czas pewien temu tematowi.

Z chwilą wejścia nowych programów w życie punkt ciężkości przesunął na zagadnienia dydaktyczne, metodyczne i organizacyjne. Realizacja nowych programów w zakresie poszczególnych klas i poszczególnych przedmiotów, ośrodki nauczania, koncentracja i korelacja, aktualizacja, regjonalizm praca w klasach łączonych — oto główne tematy konferencyj ogniskowych rejonowych i wakacyjnych ostatniej doby. Mają one charakter praktycznych, wykładowcami są wyłącznie wybitniejsi praktycy — oni też, a nie teoretycy pedagogiczni zabierają przeważnie głos w tych sprawach na łamach prasy pedagogicznej.

Proces ten inicjowania w nowe programy od strony organizacyjnej, dydaktycznej i metodycznej nie jest jeszcze ukończony Pozostało sporo zagadnień niewyczerpanych lub niedość pogłębionych. Upłynie zapewne, sporo czasu, zanim nowe programy zostaną należycie w tym kierunku przez ogół nauczycielstwa przemyślane, przeżyte i odpowiednio realizowane.

Tem nie mniej jednak daje się już zauważyć pewien zwrot w zainteresowaniach nauczycieli w kierunku zagadnień tematowych, rzeczowych, ściśle naukowych. Opracowania, referaty z zakresu różnych dziedzin wiedzy, programem szkół objętych wywołują żywszy oddźwięk głębsze zainteresowanie, dłuższą i bardziej urozmaiconą dyskusję.

Jest to zrozumiałe. Zagadnienia dydaktyczne, metodyczne i organizacyjne od szeregu lat z większem lub mniejszem nasileniem przeżywane, ciągle przetrawiane, a z natury swej łatwo ulegające wyjałowieniu — znużyły już, znudziły ogół społeczeństwa nauczycielskiego. Z drugiej strony powstała w niem, zwłaszcza w nauczycielstwa szkół powszechnych silna, choć często nieuświadomiona potrzeba rozszerzania i pogłębiania wiadomości rzeczowych w związku z realizowaniem nowych programów nauczania. Potrzeba ta jest silniejsza tam gdzie braki są większe i gdzie warunki życiowe utrudniają uzupełnianie ich, a więc we wsiach, w miejscowościach oddalonych od większych ośrodków kulturalnych. Równocześnie zaobserwować można u sfer miarodajnych postawę odpowiadającą tym tendencjom. Przy zwiedzaniu likwidujących się seminarjów nauczycielskich wizytatorowie kładą obecnie duży nacisk na przygotowanie rzeczowie kandydatów. „Metoda bez wiadomości rzeczowych nic nie jest warta — powiadają — nauczanie takie wisi w powietrzu“

Uzupełniać braki naukowe, kształcić się można przez systematyczną lekturę, rzetelne studja.

Referaty naukowe na koferencjach, artykuły w prasie mogą tylko — ale i powinny zarazem — być czynnnikiem pobudzającym, kierują-

cym, incjatorskim.

— — — — — — — — — — — — — — —

Z pośród tematów, które mogą i powinny zainteresować nauczycieli szkół powszechnych III stopnia, zwrócę uwagę na jeden -- z zakresu nauki języka polskiego — na poezję legjonową.

Jest on wymieniony w programie jęz. polskiego dla kl. VII-ej. w dziale: czytanie — jako punkt ostatni: Wybór poezji legjonowej. Temat ten wymaga omówienia z wielu względów.

Jest on nowy—nie było go w dawnym programie. Nauczyciele nie są naogół przygotowani do opracowywania go z uczniami, ani przez studja w seminarjach ani też własne. Brak dotąd należytego opracowania monograficznego, któreby było im w tem pomocą. Nauczyciel — zwłaszcza na wsi—nie posiada też często zbiorku, antologji pieśni legjonowych. Coprawda nowe czytanki dla kl. VII zawierają po parę pieśni. W książce Balickiego i Maykowskiego p.t. „Niesiemy plon“ w cyklu „Na ramię broń“ znajduje się 7 piosenek legjonowych i wybór ich nie nasuwa zastrzeżeń. Ale przecież pieśń ta żyje w szkole i poza godzinami, przeznaczonemi na lekcje języka polskiego, śpiewają ją chóry szkolne, bywa tematem inscenizacyj, dramatyzacyj i t. p.

Aby w każdym wypadku dokonać odpowiedniego wyboru, aby teksty należycie opracować, należy poezję legjonową dokładnie poznać, przeżyć ją, wyrobić sobie pewien pogląd na nią, jako na całość. Nie wystarczy—zdaniem mojem— nawiązać ten lub ów wiersz do pewnego zdarzenia historycznego, do nazwy pułku, miejsca bitwy czy nazwiska dowódcy, jak to czynią najczęściej nauczyciele interpretując owe teksty.

Poezja ta nie może być traktowana, jako historja walk o niepodległość. Jak każda poezja jest ona wyrazem przeżyć, nastrojów, jest historja duszy indywidualnej lub zbiorowej.

Sądzę też, że ci, którzy ją w programie umieścili, widzieli w niej pewne wartości wychowawcze. Boć przecie nie mogło tu być celem jedynym przyswojenie sobie przez uczniów kilku wojennych piosenek.

Wartości te powinien nauczyciel jaknajstaranniej wydobyć, z przeżyć i nastrojów duszy żołnierza polskiego wybrać te, które dziecko kilkunastoletnie zrozumieć i odczuć potrafi i podać mu je tak, aby stały się dlań odpowiednią strawą duchową i pobudką do działania.

Trudno to uczynić bez znajomości choćby tylko najlepszych utworów, bez naświetlenia jednych pieśni innemi.

Chodzi mi tu nie o rozszerzenie zakresu interpretacji utworów na lekcjach języka polskiego, nie o jakieś zbyt głębokie, jak na ucznia kl. VII-ej—ujęcie, ale o inicjację samego nauczyciela w ducha, treść i walory wychowawcze poezji legjonowej, dzięki czemu będzie mógł w sposób najprostszy i najdostępniejszy—wydobyć z paru piosenek, opra-

cowywanych z uczniami to, co w nich jest najistotniejsze i najpiękniejsze.

— — — — — — — — — — — — — — —

Jako próbę wniknięcia w powyższy temat podaję zamieszczony poniżej referat, opracowanie krótkie i niewyczerpujące ale — zdaniem mojem — głębokie i wnikliwe — nieżyjącej już dziś nauczycielki języka polskiego w Seminarjum Nauczycielskiem w Ostrogu n/H — ś. p. p. Janiny Wójtekówny.

JANINA WÓJTEKÓWNA

O POEZJI LEGJONOWEJ

„Poezja twórcza należy do tych dziedzin ducha, które — mówiąc słowami Słowackiego— „owija się jak bluszcz koło dębu" — owijają się koło wielkiego wysiłku ludzkiego. Im większy wysiłek, im większa praca ducha ludzkiego, tem silniej szuka poezja i sztuka dla swej twórczości motywów z tego nikczemnego życia.

Tak mówi o poezji Józef Piłsudski w piśmie: „O wartości żołnierza Legjonów".

Poezja kroczyła śladami żołnierza-legjonisty, pieśń i piosenka owijały się, jak bluszcz dokoła czynu legjonowego. Poezja to nikła w zestawieniu z epopeją, którą pisał żołnierz polski krwią i trudem, poezja drobna w porównaniu z wielką naszą poezją wieszczą, ale tem nie mniej godna ich—bo wierna najszczytniejszym, ideałom polskiego ducha.

Jest ona jednak pod pewnemi względami wyjatkowa i posiada swój własny charakterystyczny ton.

Powstała w czasie wielkiej wojny na polskich ziemiach, ale była pieśnią krzepicielką tylko garści ludzi, co, „gdy na wojenkę szli ojczyźnie służyć, wicher im wiał w oczy od rozstajnych dróg, niebo się nad nimi zaczynało chmurzyć, pod deszczową chmurą w polu krakał kruk".

— — — — — — — — — — — — — — —

Drobna to w stosunku do całego narodu garść ludzi w szarych maciejówkach poszła nie pytając i nie radząc się nikogo spłacać dług ziemi — wywalczać Polskę. Reszta narodu pogodzona z losem była bierna i obojętna. Ludzie trzeźwi, rozsądni za szaleństwo uważali czyn ten, mierzenie sił na zamiary. Ludzi trzeźwych. rozsądnych jest zawsze większość. Takich, co niezdolni do entuzjazmu gotowi biec z wiadrami wody, aby cudze zapały gasić

Z odczucia owej okropnej obojętności narodu wobec najszczytniejszego porywu młodych szaleńców płynie smutny ton legjonowej pieśni.

Najboleśniejszym wyrazem osamotnienia, goryczy, zawodu jest „Pierwsza Brygada", rzucająca społeczeństwu w twarz wzgardę mło-

dych i przeciwstawiająca owemu filisterstwu bezgraniczną ofiarność.

„Na stos rzuciliśmy swój życia los.. Leliśmy krew osamotnieni". Ale uznania nam od was nie trzeba „ni waszych serc, ni waszych dusz"

Jakaż jednak bolesna skarga przebija się poprzez wzgardę, skarga, że serc tych — tak bardzo potrzebnych nie było. Żal tem większy, że ci bohaterscy chłopcy w szarych mundurach musieli gardzić tymi, których kochali, swojem własnem polskiem społeczeństwem.

...„A gdy do Warszawy, do samej Warszawy
dojść we krwi i ranach pozwolił im Bóg
na ulice puste wybiegł tłum ciekawy
i podeptał serce rzucone na bruk"

mówi Słoński, a największy optymista i liryk legjonów Józef Mączka obiecuje, że kiedyś po latach ujęte będą ich pałasze i zawieszone na ścianach wysoko.

„Kiedyś—po latach—gdy nas tu nie będzie".

Głęboka ta nuta bezosobi tego (jakgdyby) smutku nie jest jednak powszechną w legjonowej pieśni. Poza nielicznymi utworami owianymi tęsknotą za swoimi — za synkiem w kołysce nieznanym — przepojonymi żalem lub lękiem o szczęście osobiste zagrożone — utracone, chylącymi się do stóp matki z westchnieniem o modlitwę — poza temi momentami osobistemi i poza opisaną wyżej nutą żalu do społeczeństwa —poezja legjonowa jest pogodna. Brzmi w niej beztroska, młodzieńcza radość życia, zuchowata pewność siebie, lekceważenie wroga, umiłowanie wojennego trudu aż do pogardy śmierci, a nadewszystko — miłość bezmierna i wiara w świętość, której na imię Polska.

Cudowna jej wizja jawi się oczom osamotnionych szaleńców, wizja otoczona blaskiem ich miłości i honoru

Już ją widzieli idącą
żołnierze nasi w okopach
koronę miała na głowie
i krew zaskrzepłą na stopach

— — — — — —

Widzieli ją i mówili,
że tędy droga jej bieży,
kędy rząd mogił żołnierskich
bez krzyżów gdzieś w polu leży

a inny poeta z pokorą przypada do jej stóp, pytając, czy

„serce tak czyste mam, jako gołębie
twych strzech wieśniaczych?
— — „bym gromem nietknięty
mógł twych objawień przyjąć sakramenty

O Polsko moja! Spraw cudów swych mocą
przez twych objawień wizje pałające
niechaj się piersi tak moje wyzłocą
jako cyborjum. klejnotami lśniące
iżbym mógł godnie wśród krzyżów anielich
stawić w niem święty Miłości twej kielich"!!!

Przedziwna to poezja! I wśród wojennych poezyj jedyna: żołnierz o wolność ojczyzny walcząc, niosąc jej życie w ofierze i serce najczystsze modli się niemal o to, *by stać się godnym ukochania Jej.*

A prośba do Boga zaniesiona— bezmierna prosta pokorna i święta, jak np. w wierszu Mączki p. t. M o d l i t w a

Przy twoim grobie Jezu Chryste
po latach w pełnej stojąc zbroi
do Ciebie wznosim modły czyste
żołnierze polscy—słudzy Twoi...

Przy Twoim grobie Chryste Panie
na baczność stojąc dziś w pokorze
błagamy—niech się Polska stanie
o Wielki, Mocny—Święty Boże

Przed Twoim grobem Jezu Chryste
Chylim bagnety i pałasze — —
Błogosław serca nasze czyste
i krwawe ręce nasze—amen!

W modlitwie tej o wolność kraju świadomości, że czyn żołnierzy ...st czysty towarzyszy *żal, iż w tej świętej i czystej sprawie musieli pokrwawić ręce.*

Oto młodziutki żołnierz składa przysięgę na wierność.

„Przysięgam tobie na anielski huf
na jasne słońce w błękicie
Przysięgam tobie na duszę i Boga
O ukochaniu najczystszych mych snów
Ojczyzno droga!

... to, że złoty piasek przysypie jasne młode oczy, nic to, że bło-...skie pochłoną szarych żołnierzy w strzeleckich maciejówkach — bo kości ich umocnią ziemię nieutwierdzoną „ni gór zaporą, ni granitem skał"

....I są jak słupy graniczne z kamienia,
z bezcennych kruszców wbijane do dna
na których przyszłe wieków pokolenia
stawią gród mocny — przeciw wrotom zła!

Umocnią tę ziemię nie poto tylko, by ich następcy nią władali ale by pozostał na niej *gród mocy i dobra przeciw wrotom zła.*

I dlatego „na szlaku ich niemasz żałoby,
jeno jest tryumf zmartwychwstałych dni"

Przemierzając w trudzących marszach całą Polskę widzieli tragiczne zgliszcza i ruiny, ale od rozpaczy chroniła ich wiara, że na zgliszczach nowe wzniosą się domy, że

tam gdzie jeszcze nad ranem
śmiertelne świstały kule
wieczorem stary pasiecznik
z melissą obchodził ule

i tam, gdzie wczoraj śmierć była
dziś pieśń pod niebo się wzbija
Bogurodzica, Dziewica
Bogiem sławiona Maryja.

że na poorane kulami zagony
wyjedziem w sześć pługów, w cztery brony
i wsiejem w ziemię czarną
pszeniczne, złote ziarno— — —

Jeszcze ziemia dymić będzie od ciepłej krwi żołnierza a już w polu chodzi Piast włodarz, Piast kołodziej

Niech złote ziarno leży
w czerwonej krwi żołnierzy
niech rodzi chleby białe
i im i nam na chwałę.

W długich wędrówkach o chłodzie i głodzie, w długie noce jesienne rodzi się cudowna *wizja przyszłości.*

Na grobach wyrosną nowe kwiaty, zboża złocić się będą w słońcu, odbudują się wioski i miasta w wolnej już Polsce.

Te domy, które burzył
morderczym ogniem wróg
powoli odbudować
pomoże dobry Bóg,

a w nowych domach

Piastowym obyczajem
gościowi u swych wrót
pod lipą postawimy
wylany z plaster miód.

Czemże wobec tej cudownej wizji była świadomość. że tylko kwiat rozkwitły na polu pozostanie po rycerzach, a wiatr wyszeptywać będzie ich imiona, że do osierociałych domów nie wrócą chłopcy — radość matczynych oczu. Czemże płacz dziewczyny?

Błahy sen, w cieniu niewieścich pochowany szat
To szept, co cicho do stóp Polski padł
i skonał w blasku jej chwały"

Głodni, bosi, obdarci żyli nadzieją, że zostawią Polskę wolną, a ci *co w niej żyć będą podniosą wysoko sztandar ich wiary*, podchwycą ton pieśni legjonowej. Pieśni tak dalekiej od tego, co się chrzci mianem sołdateski, tak dalekiej od owego wyodrębniania się żołnierskiego od społeczeństwa.

Legjoniści —to nie żołdacy posłuszni rozkazom cara i nie pięknoduchy pragnące bezcelowej pięknej śmierci. To są żołnierze a zarazem *gospodarze świadomi swych celów*, dbający o to, żeby, gdy ścichną armaty — rozdzwięczały młoty i kielnie, pługi i brony, sierpy i kosy.

I wierzący, że ci, co po nich przyjdą zechcą owo, zniszczone przez wroga dziedzictwo dźwignąć i uszczęśliwić — zechcą niem cały świat zadziwić.

Jest w pieśni legjonowej jeszcze jedna ogromna miłość i wiara, jest jeszcze jedna potężna ostoja zatraconych szaleńców—k o m e n d a n t.

Poezja legjonowa mówi o nim mało.

Nie możemy sobie z niej wytworzyć jego obrazu, nie dowiadujemy się jak wygląda, jakie ma zwyczaje lub sposób mówienia. Pieśń mówi o jego siwym strzelca stroju, o szabli i koniu i zwrotkę każdą kończy serdecznym refrenem: „Hej hej, komendancie miły wodzu mój!"

W pieśni pierwszej brygady opuszczeni przez naród legjoniści mówią:
„leliśmy krew osamotnieni, a z nami był nasz drogi wódz"

Inny znów wiersz pyta:

„Kto jak on nasz brygadjer Piłsudski
Polskę w sercu, śmierć w tornistrze nosił,
Kto jak on tak u Boga wyprosił, że stąd
odszedł najeźdźca kałmucki,
Kto jak on tak się z Bogiem targował
O tę Polskę pełną krwi i jęku?

I dalej nakazuje:

„Pamiętajcie to imię
co z tęsknoty do Polski wyrosło!
Ten żołnierski wysiłek nadludzki
wy swym dzieciom w podaniach przekażcie,
bo jak w burzy kapitan na maszcie
tak dziś w Polsce brygadjer Piłsudski!"

A w prześlicznych „Fanfarach“ Mączki:

„W leśnej stanicy — myślami schylony
wódz mocy orężnej i ducha
wzrok jasny w słoneczne kierując gdzieś strony
w głąb tajnych przeznaczeń wsłuchany — wpatrzony
Brygadjer — Brygadjer ich słucha . . . .
— — — — — — — — — —
Więc las się pokłoni i szumieć poczyna
w poszumach przed chatą się chyli . . . . .

Tyle o komendancie legjonowa pieśń.

Tak mało, a każde słowo mówi, że komendant był wszystkiem, był wodzem siły orężnej i ducha, był drogim wodzem, jedynym w którym Legjoniści znajdowali afirmację swej wiary i miłości, był miłym komendantem w siwym strzelca stroju, brygadjerem przed którym las chyli się w pokłonie. Jemu były jasne tajne przeznaczenia — on wiedział dokąd mają iść jego kochani chłopcy — on nawet z Bogiem samym mógł i miał prawo o Polskę się targować i u Boga jej wolność wywalczyć

Ta miłość dla wodza stanowi najcharakterystyczniejszy ton poezji legjonowej. Uczucie to gigantyczne zdaje się rozsadzać owe słowa:

„Brygadjer — Brygadjer ich słucha“

Najczulszą dziecięcą pieszczotą brzmi w refrenie:

„Hej hej komendancie miły wodzu mój“

Męską ufnością i pewnością podzwania w spokojnem twierdzeniu:

„A z nami był nasz drogi wódz“

Czyż potrzeba kogoś więcej jeśli słucha brygadjer — czyż potrzeba czyich serc, jeśli jest serce wodza? Gdzie leży tajemnica tego bezmiaru miłości, wiary i zaufania żołnierskiego? Oto w tem, że nie z podziwu wyrosła nie z lęku, ale ze czci największej dla wewnętrznej owego wodza wartości, czci najwyższej, jaką człowiek zdobyć może.

Tylko taka miłość jest twórcza i potężna, tylko z jej pomocą można mierzyć siły na zamiary i wychodzić z tych prób zwycięsko.

W niej tkwi tajemnica zwycięstwa legjonów Piłsudskiego.

Z serc żołnierskich wystrzeliła ona poezją — poezja przechowuje ją wiernie i daje o niej świadectwo, żywe i trwałe świadectwo o prawdzie.

M. ŁOPUSZAŃSKI

MUMIFIKACJA GADÓW I RYB

Sposób ten z pośród metod suchego konserwowania daje bodajże najlepsze rezultaty w zastosowaniu do gadów i ryb, dobrze bowiem zachowuje kształt ciała i ubarwienie, przytem nie jest kosztowniejszy od sposobów konserwowania okazów w płynach. Jaszczurki, preparowane tym sposobem przezemnie zachowywały wyśmienicie swe naturalne ubarwienie, konserwowane zaś w formalinie—traciły je szybko. Pozatem opisany tu sposób wzmacnia tkanki i zmniejsza ewentualność mechanicznego uszkodzenia okazu.

Sporządzamy mieszankę z $^{1}/_{4}$ ltr. alkoholu 96° i tyluż eteru siarczanego. W płynie tym rozpuszczamy 200 gr. gumo-żywicy sprzedawanej w aptekach p n. gummi sandaracum, 200 gr. gummi mastix i 10-25 gr. kamfory. Po pewnym czasie oddzielamy płyn od osadu i przechowujemy w hermetycznie zamkniętem naczyniu. Wobec łatwopalności powyższych substancyj zachować należy konieczne środki ostrożności.

I. R y b a. Okaz oczyszczamy watą lub pędzlem od śluzu, otwieramy zlekka pysk, wkładając między szczęki patyczek, okolice brzucha nakłuwamy szpilką, płetwom nadajemy położenie naturalne zapomocą szpilek wbijanych u nasady promieni, poczem zanurzamy zwierzę w płyn, gdzie ma pozostawać od 4 do 7 dni, zależnie od wielkości okazu. Ryby o miękkiej ściance brzusznej musimy przedtem wypaproszyć, wnętrze wypełnić watą i skórkę zaszyć rzadkiemi ściegami.

Czasem wygodniej bywa zakonserwować nie całą rybą, lecz jedną tylko stronę (połowę). Taki sposób dawał mi możność zmontować zapomocą szpilek lub kleju całą serję mumij różnych gatunków na wspólnej tablicy, lub na dnie gabloty. W tym wypadku rozcinamy okaz wzdłuż brzytwą lub ostrym scyzorykiem i postępujemy jak wyżej; lepiej jednak przed zanurzeniem w płynie rozpiąć taką połówkę prowizorycznie na kartonie lub przytwierdzić zapomocą nici do płytki szklanej. Jama brzuszna w takiej połówce winna być wypełniona watą. Po wyjęciu preparatu z płynu usuwamy pędzlem z powierzchni nadmiar tegoż szczególnie w miejscach, gdzie jest zbyt widoczny, co można skonstatować dopiero po wyschnięciu mumji, lecz i wtedy łatwo poradzimy sobie, operując pędzelkiem zwilżonym spirytusem, lub eterem. Gotową mumję przytwierdzamy do podstawki w pozycji leżacej zapomocą kleju lub szpilek, najlepiej jednak umieścić ją na dwu zaostrzonych drutach, umocowanych w podstawce jeden za drugim.

II. J a s z c z u r k a. Natychmiast po zabiciu usuwamy gałki oczne i wnętrzności, wypełniamy watą jamę brzuszną, zeszywamy skórkę, otwieramy pysk, jak u ryby (w obu wypadkach bardzo lekko,

aby utworzyła się tylko nieznaczna szpara) i robimy gęste nakłucia kończyn i ogona, rzadsze—grzbietu. Następnie układamy okaz w pozycji naturalnej na płycie, przymocowując go nićmi i podpierając szpilkami wbitemi na krzyż, lub kawałkami kartonu zgiętemi dachówkowato, poczem wkładamy go do płynu Po 4—6 dniach wyjmujemy, zdejmujemy z płyty, usuwamy ze skóry płyn i wkładamy oczy ze szklanych paciorków lub główek żółtych, szklanych szpilek krawieckich. Po zupełnem wyparowaniu z mumji substancyj lotnych, umieszczamy ją na stałej podstawce, utwierdzając ją drucikami zgiętemi łukowato wokół palców i wbitemi w podstawę.

III. W ę ż e Postępujemy naogół tak samo jak z jaszczurką tylko okaz pozostawiamy w płynie na przeciąg 6-8 dni. U żmiji otwieramy pysk bardzo szeroko, dla uwidocznienia zębów jadowych. Ze względu na kształt naczynia musimy się wyrzec zygzakowatego upozowania okazu. Ze względów estetycznych nie byłby pożądany także układ koncentryczny nakształt zwojów kiełbasy. Przypuszczam, że każdy amator potrafi znaleźć tu formę pośrednią o wyglądzie dwu niepełnych, wydłużonych pierścieni, przyczem w obrębie każdego pierścienia należałoby wyginać ciało w prawo i w lewo: pierwszy pierścień należy zacząć formować w odstępie kilku cm za głową, ostatni skończyć na kilka cm. przed końcem ogona Przy układaniu na płycie (przed mumifikacją) należy unieść zwierzęciu głowę i szyję nieco ku górze poziomo lub naukos. Gotowy preparat należy do podstawki przykleić (nie przytwierdzać drucikami). Podłoże naturalne naśladować można posypując wysmarowaną klejem podstawkę piaskiem, bądź też pokrywając ją suchem igliwiem, czy mchem

Po spreparowaniu kilku okazów płyn zużywa się i musi być zamieniony na świeży. Niewielką ilość wody, wyciągniętej z ciała balsamowanego zwierzęcia można z płynu usunąć, dodając doń świeżo wyprażonego białego (bezwodnego) siarczanu miedzi, który, uwadniając się znów w płynie zmienia barwę na siną.

Opisanym sposobem można zmumifikować również niektóre z twardszych narządów wewnętrznych jak serce, nerki, skrzela, tchawki. żołądek.

OD REDAKCJI.

Sprawy Pedagogiczne postawiły sobie na początku swego istnienia jako cel główny — odzwierciedlanie pracy szkół znajdujących się w Krzemieńcu i powiecie; pragnęła Redakcja Spraw dać możność swobodnego wypowiadania się nauczycielstwu na tematy dotyczące nauczania, wychowania i organizacji życia szkolnego na naszym terenie, aby współdziałać w doskonaleniu tych prac przez wzajemne zaznajamianie ludzi ze zdobyczami, osiąganemi w poszczególnych środowiskach lub, jak to się najczęściej dzieje, przez poszczególne jednostki.

Wielokrotne wezwania do współpracy nie dawały należytych wyników; Redakcja otrzymywała mało artykułów, mimo obietnic wielu osób. Wskutek tego pismo nasze, wychodzące początkowo w odstępach dwumiesięcznych, musiało robić coraz większe przerwy pomiędzy numerami, oczekując na materjał.

Najbardziej niepomyślny pod tym względem był rok ostatni, 1935; zmuszona została Redakcja do wydania, zamiast poszczególnych numerów—jednego zeszytu o charakterze rocznika. W dalszym ciągu wydawane będą zeszyty w miarę napływania materjału; Redakcja nie jest w stanie brać odpowiedzialności za terminy. Przewiduje się, iż najbliższy numer ukaże się, jako półrocznik, w czerwcu b. r., następny zaś w grudniu. Ogólna objętość rocznika będzie w przybliżeniu zachowana ta sama (około 90 stron druku).

Redaguje: Kazimierz Henryk Groszyński.

Wydawcy: Liceum Krzemienieckie, Wydział Powiatowy w Krzemieńcu, Zjednoczenie Organizacyj Społecznych Powiatu Krzemienieckiego

Adres Redakcji: Krzemieniec, Liceum.
Adres Administracji: Krzemieniec, Zjednoczenie Organizacyj Społecznych

Tłoczono w drukarni W. Cwika w Krzemieńcu.